



Vrije Universiteit Brussel

Wenselijkheid en haalbaarheid van mondiale vorming in de initiële lerarenopleiding: een attitudeonderzoek bij studenten & docenten.

Soort: Eindwerk in de Pedagogische Wetenschappen, Onderwijskunde
Student: Saskia Vandeputte
Promotor: Prof. Dr. A. Libotton
Opdrachtgever: vzw De Wereldschool

Academiejaar 2004-2005

WETENSCHAPSwinkel

Brussel



Vrije Universiteit Brussel

FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN

Richting: Onderwijskunde

Wenselijkheid en haalbaarheid van mondiale vorming in de initiële lerarenopleiding: een attitudeonderzoek bij studenten & docenten.

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen door

Saskia Vandeputte

Academiejaar 2004-2005

Promotor: Prof. Dr. A. Libotton



Aantal woorden: 14.377



Naam: Saskia Vandeputte

Richting: Onderwijskunde

Titel verhandeling:

Wenselijkheid en haalbaarheid van mondiale vorming in de initiële lerarenopleiding: een attitudeonderzoek bij studenten & docenten.

Promotor: Prof. Dr. A Libotton

Samenvatting:

In deze verhandeling verken ik de opvattingen van student-leerkrachten en lerarenopleiders over mondiale vorming in de initiële lerarenopleiding. Het 'opvoeden tot wereldburger' krijgt in het Vlaamse onderwijs vorm vanuit externe educatie-initiatieven. Hierdoor gaan de blijvende link met het onderwijs, de theoretische onderbouwing en de integrale aanpak van mondiale vorming vaak verloren. Vlaamse scholen worden verondersteld zelf invulling te geven aan de ruime beleidsrichtlijnen omtrent mondiale vorming. Als cruciale actor in het mondiale bewustwordingsproces van hun leerlingen, dienen leerkrachten hiertoe de juiste houding en basisexpertise in hun opleiding te verwerven. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat verschillende factoren bij student-leerkrachten en docenten remmend werken om mondiale vorming succesvol te integreren in de opleiding. Vanuit de vaststelling dat gelijkaardig onderzoek in Vlaanderen ontbreekt, exploreer ik aan de hand van interviews wat docenten (8) en studenten (17) uit de opleidingen lager en secundair onderwijs aan de Erasmushogeschool Brussel denken over de wenselijkheid en haalbaarheid van mondiale vorming in de lerarenopleiding, over mondiale vorming in hun eigen opleiding en over een mondiaal traject van de Wereldschool. Alle respondenten achten mondiale vorming in de lerarenopleiding wenselijk én haalbaar. Toch zitten docenten en studenten én docenten onderling niet op één lijn omtrent de manier waarop mondiale vorming vorm zou moeten krijgen in de lerarenopleiding. Ofwel overweegt hierin een uitgesproken algemene visie op de opleiding, ofwel primeren pragmatische/organisatorische aspecten. Ook de aangehaalde pijnpunten over mondiale vorming binnen het leerplichtonderwijs komen uit de steekproef naar voor. De bevindingen uit dit kwalitatief onderzoek bieden enerzijds dankbare denkpijlers om in de Erasmushogeschool de discussie over mondiale vorming ten gronde te voeren; anderzijds kunnen deze getoetst worden bij een meer representatieve steekproef. Daarnaast blijkt verder (comparatief) onderzoek naar verschillende aspecten over mondiale vorming in de lerarenopleiding aangewezen.

Dankwoord

Een thesis schrijven is een huzarenstukje. Ik heb dit tot een goed einde kunnen brengen dankzij de hulp en het geduld van mijn vriend, broer, ouders en huisgenoten.

Karima Amezian van de Wereldschool, de Wetenschapswinkel Brussel en Prof. Dr. Libotton bedank ik voor het opvolgen van het werk.

Dank ook aan de docenten en studenten van de Erasmushogeschool, die ondanks hun drukke agenda deelnamen aan mijn onderzoek.

Inhoud

INLEIDING	7
LITERATUURSTUDIE	9
INLEIDING.....	9
1. HET BEGRIIP ‘MONDIALE VORMING’.....	9
1.1. <i>Inhouden mondiale vorming</i>	9
1.2. <i>Waardevormend wereldburgerschap</i>	10
1.3. <i>Intercultureel Onderwijs en ‘global education’</i>	11
1.4. <i>Onderwijsaanpak mondiale vorming</i>	11
1.5. <i>Probleemsituering rond het concept ‘mondiale vorming’</i>	12
2. MONDIALE VORMING IN HET VLAAMSE ONDERWIJS.....	13
2.1. <i>Vlaams beleid en aanbod mondiale vorming</i>	13
2.2. <i>Mondiale vorming in de eindtermen</i>	13
2.2.1. <i>Lager onderwijs</i>	14
2.2.2. <i>Secundair onderwijs</i>	14
2.3. <i>Mondiale vorming in de basiscompetenties van de leraar</i>	14
2.4. <i>Probleemsituering rond mondiale vorming in Vlaanderen</i>	15
3. ONDERZOEKSLITERATUUR OVER MONDIALE VORMING IN DE LERARENOPLEIDING.....	16
3.1. <i>Het mondiale perspectief in de lerarenopleiding</i>	16
3.1.1. <i>Nood aan mondiale vorming in het curriculum</i>	16
3.1.2. <i>Invulling van mondiale vorming in de lerarenopleiding</i>	16
3.2. <i>Bevorderlijke factoren voor mondiale vorming in de lerarenopleiding</i>	17
3.2.1. <i>Link tussen inhoud en aanpak</i>	18
3.2.2. <i>De waarde van cross-culturele ervaringen</i>	18
3.2.3. <i>Overtuigde docenten met de nodige expertise over mondiale vorming</i>	19
3.3. <i>Remmende factoren voor mondiale vorming in de lerarenopleiding</i>	19
3.3.1. <i>Weinig mondiale kennis op zak</i>	19
3.3.3. <i>Weinig motivatie om mondiaal gevormd te worden</i>	20
3.3.4. <i>Botsing theorie-praktijk</i>	20
3.3.5. <i>Mondiale vorming biedt geen keuze meer</i>	21
3.4. <i>Probleemsituering rond mondiale vorming in de lerarenopleiding</i>	21
ONDERZOEK	22
INLEIDING.....	22
1. ONDERZOEKSTHEMA’S EN ONDERZOEKSVRAGEN.....	22
1.1. <i>Onderzoeksthema’s</i>	22
1.2. <i>Onderzoeksvragen</i>	23
2. ONDERZOEKSOPZET.....	25
2.1. <i>Kwalitatief onderzoek</i>	25
2.2. <i>Doelpopulatie</i>	26
3. ONDERZOEKSPROCEDURE.....	27
3.1. <i>Vorbereiding onderzoek</i>	27
3.1.1. <i>Soort steekproef en contactname</i>	27
3.1.2. <i>Kenmerken respondenten</i>	27
3.1.3. <i>Vooronderzoek</i>	28
3.1.4. <i>Interviewschema</i>	28
3.2. <i>Dataverzameling</i>	30
3.3. <i>Dataverwerking</i>	30
4. METHODOLOGISCHE KWALITEIT.....	31
4.1. <i>Betrouwbaarheid</i>	31
4.2. <i>Validiteit</i>	31
5. RESULTATEN.....	32

<u>5.1.</u>	<u><i>Het concept 'mondiale vorming'</i></u>	32
5.1.1.	<u>Vertrouwdheid</u>	32
5.1.3.	<u>Gelijkenissen en verschillen met ICO</u>	33
5.1.4.	<u>Definitie</u>	33
<u>5.2.</u>	<u><i>Mondiale vorming in het onderwijs</i></u>	34
5.2.1.	<u>Onderwijstaak?</u>	34
5.2.2.	<u>Concrete invulling</u>	34
<u>5.3.</u>	<u><i>Mondiale vorming in de lerarenopleiding</i></u>	35
5.3.1.	<u>Wenselijkheid</u>	35
5.3.2.	<u>Ideale invulling</u>	36
5.3.3.	<u>Haalbaarheid</u>	36
<u>5.4.</u>	<u><i>Mondiale vorming op De Erasmushogeschool</i></u>	38
5.4.1.	<u>Specifieke stam</u>	38
5.4.2.	<u>Gemeenschappelijke stam</u>	39
5.4.3.	<u>Mondiaal voorbereid?</u>	39
<u>5.5.</u>	<u><i>Mondiaal traject van de Wereldschool</i></u>	40
5.5.1.	<u>Deelname</u>	40
5.5.2.	<u>Zinvolheid van de doelen</u>	40
5.5.3.	<u>Mondiale meerwaarde</u>	41
5.5.4.	<u>Voorgestelde aanpassingen</u>	41
5.5.5.	<u>Wenselijkheid van de implementatie</u>	42
5.5.6.	<u>Haalbaarheid van de implementatie</u>	42
<u>DISCUSSIE</u>		43
<u>INLEIDING</u>		43
<u>1. BESPREKING RESULTATEN</u>		43
<u>2. CONCLUSIES</u>		46
<u>3. KRITISCHE REFLECTIE EN AANBEVELINGEN</u>		46
<u>BIBLIOGRAFIE</u>		48

Inleiding

Maatschappelijke ontwikkelingen volgen elkaar snel op en interageren op wereldschaal. De globalisering drukt wereldwijd zijn stempel op Economie, politiek en cultuur (Plovie, 2003). De ‘global village’ en het ongenoegen over de keerzijden van dit moderne project staan bij allerhande instanties hoog op de agenda. Steeds vaker klinkt de roep om duurzame, solidaire en menswaardige antwoorden op mondiale problemen.

De invloed van dergelijke maatschappelijke veranderingen op onderwijs is niet gering (Bron, Franken, van Hoeij & de Weme, 2003). Onderwijs heeft, naast het ondergaan van deze veranderingen, ook een innoverende en emanciperende functie (Vandersmissen, 2003). Scholen kunnen leerlingen op hun eigen manier voorbereiden op een actieve deelname aan de maatschappij. Plovie (2003) meent dat de aandacht voor het burgerschapsconcept de laatste jaren enorm is toegenomen. Globalisering dwingt evenwel om de betekenis van burgerschap te herinterpreteren, omdat de impact en macht van de natiestaat verminderen en burgerschap en nationaliteit steeds meer worden gescheiden. Niet zozeer burgerschapsvorming, maar het ‘opvoeden tot wereldburger’ wint aan belang, teneinde leerlingen effectief deel te laten uitmaken van een snel evoluerende en complexer wordende wereld (Commissie Mondiale Vorming¹, 2002).

Voormalig staatssecretaris voor Ontwikkelingssamenwerking Boutmans noemt mondiale vorming hét educatieve instrument om ‘grote verbanden bloot te leggen’ en ‘lastige vragen over de wereld te beantwoorden’ (Bauwelinx, 2001). Mondiale vorming heeft op het eerste gezicht de troeven in handen om leerlingen te leren waarden als solidariteit, vrede en verdraagzaamheid uit te dragen en bij te dragen tot verandering in hun lokale én mondiale omgeving (Commissie Mondiale Vorming, 2002). Enkele struikelblokken bemoeilijken echter dit proces.

Flamand (1998), Kellens (1996) en Vandenbroucke (1994) stellen in hun eindverhandeling vast hoe veelzijdig het begrip mondiale vorming is. Flamand (1998) meent dat organisaties die bezig zijn rond

¹ Deze commissie buigt zich over de inhoudelijke en organisatorische uitwerking van het aanbod mondiale vorming in het Vlaamse onderwijs. Maken deel uit van de commissie mondiale vorming:

- voor het onderwijs: 15 vertegenwoordigers van de inrichtende machten, vakorganisaties, ouderverenigingen en de overheid
- voor de sector van de Niet-Gouvernementele Organisaties (NGO’s): 11 vertegenwoordigers van NGO’s met een educatieve werking aangeduid via Coprogram (Vlaamse Federatie van NGO’s, www.coprogram.be); vertegenwoordigers van de Vredesbeweging, mensenrechtenorganisaties en ‘Kleur bekennen’. ‘Kleur Bekennen’ is een initiatief van het ministerie van Ontwikkelingssamenwerking, in samenwerking met de Vlaamse Gemeenschap, de provincies en allerhande NGO’s en organisaties (www.kleurbekennen.be). Het is een educatieve campagne die mondiale vorming op alle onderwijsniveau’s wil stimuleren en ondersteunen. ‘Kleur Bekennen’ maakt wegwijs in het aanbod van nascholing, educatieve organisaties, materialen, begeleide activiteiten enz. over mondiale vorming en verstrekt subsidies.

mondiale vorming zich vaak focussen op één aspect, en vraagt zich daarom af of dit veelomvattend concept wordt waargemaakt.

Het belang van mondiale vorming schemert door in Europese en Vlaamse visieteksten over het onderwijs in de 21^{ste} eeuw. Onderwijs moet leren samenleven, leren de wereld te begrijpen en de onderlinge afhankelijkheid in de wereld leren te appreciëren (Delors, 1996). Scholen moeten jongeren kritisch en creatief leren omgaan met verandering in de samenleving (Vlaamse Onderwijsraad, 1999).

De Vlaamse overheid stimuleert via de eindtermen en basiscompetenties het werken aan dit (wereld)burgerschap (Commissie Mondiale Vorming, 2002). Scholen vullen dit verder zelf in. Allerlei externe organisaties bieden hierbij expertise en hulp. Toch moet de link tussen vaak alleenstaande mondiale educatie-initiatieven van externen en het mondiale bewustwordingsproces bij de leerlingen door de leerkracht worden gelegd. De vraag of leerkrachten hun leerlingen mondiaal willen én kunnen vormen, is dus cruciaal. De basis voor het onderwijzen vanuit mondiaal perspectief zou in de opleiding moeten worden gelegd. Amerikaans onderzoek toont aan dat een aantal factoren bij lerarenopleiders en student-leerkrachten bepalend zijn voor het lesgeven vanuit een mondiaal perspectief en voor de houding die toekomstige leerkrachten hieromtrent hebben. Vlaams onderzoek hiernaar is nagenoeg onbestaande.

In deze verhandeling ga ik aan de hand van interviews na of laatstejaarsstudenten in de opleiding lager en secundair onderwijs (algemene vakken) en docenten het wenselijk en haalbaar achten dat mondiale vorming² aan bod zou komen in een lerarenopleiding.

Deze verhandeling is als volgt opgebouwd: in de literatuurstudie belicht ik in het eerste hoofdstuk het begrip mondiale vorming. Vervolgens ga ik na op welke manier mondiale vorming een plaats krijgt in het Vlaamse onderwijs, en tot slot komen onderzoeksgegevens over mondiale vorming in de lerarenopleiding aan bod. In het onderzoeksdeel klaar ik het onderzoeksthema en de onderzoeksvragen uit. Daarna beschrijf ik de onderzoeksopzet en de onderzoeksprocedure. In het daarop volgende hoofdstuk sta ik stil bij de methodologische kwaliteit. Ten slotte rapporteer ik de onderzoeksresultaten. In de discussie geef ik eerst een antwoord op de onderzoeksvragen op basis van de resultaten. Aansluitend formuleer ik de sterktes en zwaktes van het gevoerde onderzoek. Ik besluit met aanbevelingen voor verder onderzoek.

² Ik verkies de term mondiale vorming boven 'mundiale vorming'. Vanuit de literatuur werd nergens gewezen op een betekenisverschil tussen beide. In de verhandeling van Kellens (1996) verneem ik dat 'mundiale vorming' eerder het katholieke aspect zou vertegenwoordigen. In citaten behoud ik de oorspronkelijke spelling van de auteur.

Literatuurstudie

Inleiding

De eerste twee hoofdstukken van deze literatuurstudie vormen een verkennend kader rond het begrip mondiale vorming en rond mondiale vorming in Vlaanderen. In het derde hoofdstuk ga ik dieper in op Amerikaans onderzoek over de manier waarop mondiale vorming aan bod komt in de lerarenopleiding en wat hierbij bevorderlijke en belemmerende factoren zijn. Op het einde van elk hoofdstuk geef ik een gedeeltelijke probleemsituering, die de aanzet vormt voor het formuleren van de onderzoeksvragen in hoofdstuk 4.

1. Het begrip ‘mondiale vorming’

In dit hoofdstuk klaar ik de ambiguïteit rond het begrip mondiale vorming uit. Ik heb voor deze begripsverkenning grotendeels beroep gedaan op teksten van organisaties die zelf mondiale vorming aanbieden. Ik diende dergelijke niet-wetenschappelijke bronnen te raadplegen omdat het begrip mondiale vorming in de Nederlandstalige vakliteratuur nauwelijks wordt uitgeklaard. Dit hoofdstuk is een weergave van hoe het begrip mondiale vorming in Vlaanderen vorm krijgt vanuit de subjectieve praktijk. Een uitgebreidere opzoeking in de databank van Cocosnet³ (www.cocosnet.be) en de bibliotheken van de Vrije Universiteit Brussel (VUB) en de Katholieke Universiteit Leuven (KUL) bracht mij bij de verwante begrippen ‘Intercultureel Onderwijs’, ‘opvoeden tot wereldburger’ en ‘global education’. Deze concepten, en hoe ze zich verhouden tot het concept mondiale vorming, heb ik eveneens opgenomen, om een vollediger beeld te schetsen van wat mondiale vorming precies inhoudt.

1.1. Inhouden mondiale vorming

Kellens (1996) besluit dat er eensgezindheid bestaat over de inhouden die onder de noemer mondiale vorming vallen. De Commissie Mondiale Vorming (2002) definieert mondiale vorming naar inhoud als ‘maatschappelijke thema’s die verbanden leggen op wereldvlak’. Hieronder vallen educaties als vredeseducatie, mensenrechteneducatie, ontwikkelingseducatie, milieu-educatie, media-educatie en herinneringseducatie. Deze indeling is niet-eindig, relatief (omdat bepaalde thema’s onder verschillende educaties voorkomen) en relationeel (omdat er verbanden bestaan tussen verschillende maatschappelijke domeinen) (Commissie Mondiale Vorming, 2002).

³ Cocosnet is een digitaal bibliotheeknetwerk van de Vlaamse Noord-Zuidbewegingen (www.cocosnet.be) met boeken, artikels, educatieve middelen, multimedia, ... over ontwikkelingssamenwerking, Noord-Zuidverhoudingen, internationale politiek en de multiculturele samenleving.

Hoewel organisaties met een educatief aanbod rond mondiale vorming in hún definitie van mondiale vorming vaak de nadruk leggen op één soort educatie, dekken deze begripsinvullingen ‘uit de sector’ in hun totaliteit de bovengenoemde educaties. Voor mijn onderzoek gebruik ik de definitie van ‘Kleur Bekennen’⁴. Dit is een duidelijke omschrijving, komende van een overkoepelend initiatief dat het aanbod en de visie van verschillende organisaties bundelt. Volgens ‘Kleur Bekennen’ is mondiale vorming *“een gemeenschappelijke noemer voor activiteiten en thema’s met betrekking tot internationale verhoudingen en Noord-Zuidthema’s, duurzame ontwikkeling, vredesopvoeding, mensenrechteneducatie en interculturaliteit (www.kleurbekennen.be)”*.

1.2. Waardevormend wereldburgerschap

Fountain (1996), ‘Kleur Bekennen’ (Bauwelinckx, 2001) en de Commissie Mondiale Vorming (2002) stellen dat mondiale vorming jongeren opvoedt tot wereldburger. In artikel 29 van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind (Fountain, 1996) staan universele krijtlijnen voor het opvoeden tot wereldburger. Kinderen moeten: respect opbrengen voor mensenrechten, cultuurverschillen en de leefomgeving, verantwoordelijkheid nemen in de samenleving en in hun gedrag wederzijds begrip, vrede, verdraagzaamheid en gelijkheid tot uiting brengen. Fountain (1996) sluit zich aan bij een wereldburgerschap waar het actief uitdragen van dergelijke waarden voorop staat.

Twee kenmerken typeren deze beschrijvingen van wereldburgerschap. Ten eerste vertrekken ze vanuit de idee dat niet iedereen gebaat is bij een sterk economisch gerichte globalisering die menselijke, culturele en omgevingsaspecten uit het oog verliest (Plovie, 2003). Ten tweede zijn ze normatief: de nadruk ligt op de overdracht van sociaal-activistische waarden. Leerlingen moeten in het licht van deze waarden verandering bewerkstelligen (www.unicef.be)⁵. Van der Veen stelt dat burgerschap en participatie hun beginpunt kennen in normatieve kwesties (2001, zie Plovie, 2003).

De vraag blijft welke soort (wereld)burger mondiale vorming precies voor ogen heeft en bewerkstelligt in de praktijk. Leenders en Veugelers (2004) onderscheiden op basis van literatuuronderzoek drie soorten burgerschap: aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch-democratisch. In het verscheiden mondiale educatieaanbod komt wellicht het streven naar verschillende soorten burgerschap voor. Toch vertaalt de toenemende belangstelling voor het wereldburgerschap zich (voorlopig) niet in onderzoek hieromtrent (Plovie, 2003).

⁵ Unicef is een NGO die wereldwijd opkomt voor het welzijn en de rechten van kinderen.

1.3. Intercultureel Onderwijs en 'global education'

Niet zelden ontstaat verwarring tussen de begrippen mondiale vorming en Intercultureel Onderwijs (ICO). Studio Globo⁶ beschrijft beide vanuit het begrip 'verbondenheid', gedefinieerd als basisattitude van de mens naar een steeds ruimer wordende omgeving toe (Depuydt, Declerq & Deboutte, 2001, zie Studio Globo, 2002a). Groeien in verbondenheid met elkaar vertaalt zich binnen de dagelijkse diversiteit op school onder andere in het intercultureel leren. 'In relatie staan' met mensen wereldwijd krijgt gestalte in mondiaal leren. Beide domeinen beogen, zij het elk met een eigen invalshoek en methodieken, een respectvolle houding voor ieders eigenheid.

Terwijl mondiale vorming in Vlaanderen voornamelijk vorm krijgt vanuit de praktijk, onderzoeken Amerikaanse auteurs een theoretische invulling van het concept 'global education'. De vijf dimensies van Hanvey (1976, zie Kirkwood, 2001) krijgen het meeste navolging. Het gaat om 'het kunnen innemen van verschillende perspectieven', 'bewustzijn over de toestand van de aarde', 'cross-cultureel bewustzijn', 'kennis van mondiale dynamische processen' en 'bewustzijn van de gevolgen van menselijke keuzes'. Onder meer Burnouf (2004), Kirkwood (2001) en Merryfield (1995b) voegen hier nieuwe elementen aan toe. Binnen Amerikaanse onderzoeksliteratuur rond 'global education' blijven Hanveys dimensies echter vaak het uitgangspunt.

Baker (1999) analyseert de achtergrond van zowel 'multicultural' als 'global' education. Hij constateert dat de overlap in visie, doelen en inhoud uitnodigt om in de lerarenopleiding interculturele communicatie en mondiaal begrip als twee zijden van eenzelfde medaille te zien, en pleit dan ook voor een geïntegreerd multicultureel/mondiaal curriculum met de nadruk op diversiteit én wereldwijde fenomenen. De Commissie Mondiale Vorming (2002) en Studio Globo (2002a) onderschrijven de meerwaarde van dergelijke complementaire aanpak.

1.4. Onderwijsaanpak mondiale vorming

Verschillende aanbieders van mondiale educatie-initiatieven, alsook de Commissie Mondiale Vorming (2002), schetsen de ideale onderwijscontext voor mondiale vorming: mondiaal leerklimaat in de school, integrale aanpak van mondiale thema's, overtuig(en)de houding bij de leerkracht, ervaringsgericht leren en de klemtoon op attitudevorming, naast het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden. Volgens Begler (1993) leren praktijkervaringen dat een anekdotische en animatorische aanpak eerder stereotypen bevestigt. Onderzoek naar de effectiviteit van de beschreven onderwijsaanpak voor mondiale vorming vond ik niet.

De nadruk op de integrale aanpak van mondiale deeleducaties is een kwestie van de voorbije jaren (Flamand, 1998; Vandenbroucke, 1994). Flamand (1996) vraagt zich af of de nodige verbanden worden gelegd tussen de verschillende educaties in een praktijk waar men vaak focust op één educatie. Volgens Aspeslagh (1985, zie Kellens, 1996) en Vandenbroucke (1994) twijfelen docenten aan het nut van het leren van een enorme hoeveelheid verwarrende problemen. Defragmentatie in deeleducaties, waar men veelal uit pragmatische overweging op terugvalt, doet onrecht aan het eigenlijke doel van mondiale vorming, met name geïntegreerde, complexe verbanden leren zien op wereldvlak.

1.5. Probleemsituering rond het concept 'mondiale vorming'

Ten eerste heeft het begrip mondiale vorming ruim interpreteerbare inhoud en/of doelen. In een poging dit af te bakenen en complexe wereldproblemen bevattelijk te maken, gaat de overkoepelende benadering, eigen aan mondiale vorming, vaak verloren. Ten tweede stellen externe aanbieders hoge eisen aan de ideale onderwijsomgeving voor mondiale vorming, en derde is het doel van mondiale vorming, met name het opvoeden tot wereldburger, normatief geladen. Mogelijk schrikt deze expliciete waardevorming leerkrachten af.

2. Mondiale vorming in het Vlaamse onderwijs

In dit hoofdstuk geef ik aan hoe mondiale vorming vorm krijgt in het beleid en de praktijk van het Vlaamse onderwijs. Ik doe hiervoor beroep op decreten, geraadpleegd via www.ond.vlaanderen.be.

2.1. Vlaams beleid en aanbod mondiale vorming

In het Vlaamse onderwijsbeleid met betrekking tot mondiale vorming wordt uitgegaan van de principiële autonomie en keuzevrijheid van elke school (Commissie Mondiale Vorming, 2002). Een school kan ervoor kiezen enkel aan mondiale vorming te werken op basis van de leerplannen en eindtermen (zie 1.3.), of een explicietere mondiale aanpak in haar pedagogisch project opnemen. Ook een lerarenopleiding kan op basis van haar eigen missie bijkomende aandacht schenken aan mondiale vorming.

Zowel federale (bevoegd voor ontwikkelingssamenwerking), regionale (bevoegd voor onderwijs), provinciale als lokale overheden nemen initiatieven voor mondiale vorming (Commissie Mondiale Vorming, 2002). Het aanbod voor de betrokken actoren is hierdoor vaak weinig transparant. Ik resumeer enkele relevante pijnpunten die de Commissie Mondiale Vorming (2002) aanhaalt omtrent de afstemming tussen aanbod en beleid.

Betere nascholing en begeleiding van leerkrachten en leerkrachtenteams is nodig. De uitdaging voor externe aanbieders ligt onder andere in het onderling afstemmen op een gezamenlijke opdracht rond mondiale vorming. De noden van het onderwijs en de werking van de verschillende organisaties moeten beter worden afgestemd. Flamand (1998) omschrijft dit op basis van haar stage-ervaringen bij een NGO als het ‘eilandjesgevoel’. Deze eilandjes kunnen bezocht worden, maar de blijvende verbinding met het onderwijs ontbreekt. Ook de Commissie Mondiale Vorming (2002) meent dat voeling houden met het brede educatieve veld nodig is, wil men niet enkel een animatorisch aanbod uitbouwen.

2.2. Mondiale vorming in de eindtermen

De Vlaamse overheid weerspiegelt in de eindtermen welke kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes zij minimaal beoogt bij een bepaalde leerlingengroep (Vlaamse Regering, 1997). Volgens de Commissie Mondiale Vorming (2002) stimuleren de eindtermen scholen tot het nemen van initiatieven met betrekking tot mondiale vorming. Ik neem de proef op de som met de eindtermen lager en

secundair onderwijs, geraadpleegd op www.ond.vlaanderen.be/dvo. Het kleuter- en buitengewoon onderwijs breng ik niet in rekening omdat mijn onderzoeksvragen zich hier niet op richten.

2.2.1. Lager onderwijs

Voor het vak Wereldoriëntatie (W.O.) luidt het globale uitgangspunt: *“Kinderen verwerven kennis en inzichten in zichzelf, in hun omgeving en in hun relatie tot die omgeving en vaardigheden om in interactie te treden met die omgeving en zij worden gestimuleerd tot een positieve houding ten aanzien van zichzelf en hun fysieke, sociale en culturele omgeving.”* (www.ond.vlaanderen.be/dvo)

Maatschappijoriëntatie, milieu-educatie, vredeseducatie en kinderrechten komen aan bod. In bijlage 1 werd een gedetailleerd overzicht van de relevante eindtermen W.O. opgenomen.

2.2.2. Secundair onderwijs

In de eerste graad komen samenlevings- en omgevingsproblemen aan bod in Geschiedenis en Aardrijkskunde (A-stroom) en in Maatschappelijke Vorming (B-stroom). In de tweede en derde graad liggen er binnen Aardrijkskunde en Geschiedenis klemtonen op mondiale vormingsinhouden en attitudevorming. Binnen Project Algemene Vakken (PAV) van het beroepssecundair onderwijs maakt men leerlingen bewust van tijd, ruimte, maatschappij en ethiek. Ook de vakoverschrijdende eindterm ‘opvoeden tot burgerzin’ zet aan tot mondiale vorming. Auwerkerken (2002) wijst op de verticale samenhang van deze eindterm met de eindtermen W.O. Een volledig overzicht van relevante eindtermen werd in bijlage 1 opgenomen. Studio Globo (2002a) wijst erop dat in de leerplannen Niet-Confessionele Zedenleer (NCZ) en Godsdienst van zowel het lager als het secundair onderwijs ook heel wat aangrijpingspunten voor een waardegerichte opvoeding te vinden zijn.

2.3. Mondiale vorming in de basiscompetenties van de leraar

De basiscompetenties van de leraar omvatten de kennis, vaardigheden en attitudes waarover iedere afgestudeerde moet beschikken om op een volwaardige manier als beginnend leraar te kunnen functioneren (Vlaamse Regering, 1998). Hieronder volgt een overzicht van de gemeenschappelijke basiscompetenties, geraadpleegd op www.ond.vlaanderen.be/dvo, die uitnodigen om bij de student-leerkrachten te werken rond het mondiale vorming.

Een leraar moet ‘als cultuurparticipant’ actuele thema’s en ontwikkelingen kunnen onderscheiden en een aantal domeinen van sociale, culturele, economische en wetenschappelijke inslag kritisch kunnen benaderen. De leraar moet zich ‘als opvoeder’ een attitude van individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie eigen maken. Hij⁷ moet maatschappelijke ontwikkelingen kunnen

⁷ Voor de overzichtelijkheid gebruik ik overal de termen ‘leraar’, ‘student’, ‘docent’ en ‘pedagoog’ en niet ‘lerares’, ‘studente’, ‘docente’ en ‘pedagoge’.

relateren aan verschillende vormingsinhouden. Een leraar moet 'als partner van externen' kunnen communiceren en samenwerken met externe instanties die onderwijsbetrokken initiatieven aanbieden. De attitude 'kritische ingesteldheid ten aanzien van zijn omgeving' maakt deel uit van een kritisch mondiaal bewustzijn.

2.4. Probleemsituering rond mondiale vorming in Vlaanderen

Ten eerste blijven educatie-initiatieven rond mondiale vorming vaak een geïsoleerde aangelegenheid. Ten tweede geeft de Vlaamse overheid duidelijke aanzetten om leerlingen en student-leerkrachten mondiaal te vormen, maar tegelijkertijd komt de term mondiale vorming noch in de eindtermen, noch in de basiscompetenties voor. Ten derde stel ik vast dat de officiële krijtlijnen ruimte laten voor een eigen invulling van mondiale activiteiten. Deze speelruimte kan de betrokkenheid verhogen, maar kan tevens bij onderwijsvertrekkers een wantrouwige en aarzelende houding rond mondiale vorming in stand houden of in de hand werken.

3. Onderzoeksliteratuur over mondiale vorming in de lerarenopleiding

In dit hoofdstuk bundel ik onderzoeksgegevens over hoe het mondiale perspectief vandaag al dan niet vorm krijgt in een lerarenopleiding en welke factoren enerzijds bevorderlijk en anderzijds remmend werken voor het leren onderwijzen vanuit mondiaal perspectief.

Zoekopdrachten met als trefwoorden ‘mondiale vorming’ en ‘wereldburgerschap/world citizenship’ leverden in de Article Database van de VUB weinig tot niets op. Onderzoeksgegevens uit eindverhandelingen rond mondiale vorming (Flamand, 1998; Kellens, 1996; Vandenbroucke, 1994), Intercultureel Onderwijs in de lerarenopleiding (Vandersmissen, 2003) en (wereld)burgerschap (Auwerkerken, 2002; Plovie, 2003) bleken weinig bruikbaar. Een systematische zoekactie naar tijdschriftartikels over ‘global education’, gecombineerd met ‘teacher education’, leverde wel resultaat op. De onderzoeksliteratuur in dit hoofdstuk is dan ook overwegend Amerikaans en afkomstig van primaire bronnen uit de jaren 1990.

3.1. *Het mondiale perspectief in de lerarenopleiding*

3.1.1. **Nood aan mondiale vorming in het curriculum**

Het mondiale perspectief integreren in een lerarenopleiding is geen progressief project, maar een inhaalmanoeuvre om in te spelen op een breed onderkende mondiale realiteit (Gilliom, 1993). Auteurs stellen op basis van onderzoeksresultaten de noodzaak vast om toekomstige leerkrachten meer en beter voor te bereiden op mondiaal vormen (Gilliom, 1993; Haakenson, Savukova & Mason, 1998; Merryfield, 1991, 1992, 2000; Zajda, 1998). Ook de Commissie Mondiale Vorming (2002) kaart aan dat Vlaamse leerkrachten zich door hun opleiding niet voorbereid voelen om rond mondiale vorming aan de slag te gaan.

3.1.2. **Invulling van mondiale vorming in de lerarenopleiding**

Men is het grotendeels eens over hoe het mondiale aspect moet ingekleurd worden in de lerarenopleiding. Uit onderzoek bij zes Amerikaanse lerarenopleidingen met een programma rond mondiale vorming, blijkt dat er consensus bestaat “*dat leerkrachten kennis, vaardigheden en attitudes moeten verwerven die nodig zijn om adequaat te leven in een wereld met eindige natuurlijke energien, etnische diversiteit, cultureel pluralisme en verhoogde onderlinge afhankelijkheid.*” (Merryfield, 1991). Men is eensgezind over de volgende vier doelstellingen. Ten eerste moeten studenten de culturele diversiteit leren kennen, begrijpen en waarderen; vertrouwen opdoen in het communiceren met en het zich begeven in andere culturen en de impact kunnen aantonen van transnationale, cross-culturele en multiculturele invloeden (Merryfield, 1991; Willard-Holt, 2000).

Ten tweede moeten studenten zich bewust zijn van en inzicht hebben in de interafhankelijkheid en wederzijdse beïnvloeding van tal van sociale, politieke en ecologische actoren op het wereldtoneel (Merryfield, 1991, 1995b). Ten derde moeten studenten mondiaal leren denken bij het nemen van lokale beslissingen (Merryfield, 1991; Willard-Holt, 2000). Binnen deze drie doelstellingen ligt de nadruk duidelijk op het vormen van de leraar zélf tot wereldburger. Willard-Holt (2000) voegt hieraan toe dat studenten ook gemotiveerd moeten zijn om vanuit mondiaal perspectief les te geven. Vraag is of deze motivatie doel of voorwaarde is om rond mondiale vorming te werken. Hier speelt het normerende perspectief: het willen opvoeden van kinderen tot wereldburger is tegelijkertijd de drijfveer en het einddoel van mondiale vorming in de lerarenopleiding. Haakenson, Savukova & Mason (1998) menen dat deze motivatie een persoonlijke keuze is van student-leerkrachten, die buiten de verantwoordelijkheid van de docenten ligt. Lerarenopleiders kunnen slechts door het goede voorbeeld te geven, hopen dat bij hun studenten het verlangen groeit om zelf vanuit mondiaal perspectief te onderwijzen.

Niettegenstaande deze eensgezindheid, stelt Merryfield (2000) zich de vraag of er een 'core of knowledge' bestaat die lerarenopleiders moeten overbrengen. Het is immers onmogelijk om leerkrachten alles te leren wat ze moeten weten over de wereld. Hoe dan ook lijkt het maken van verdergaande conceptuele keuzes binnen dergelijk containerbegrip ook in de lerarenopleiding een must. De manier waarop men in de lerarenopleiding inhoudt rond mondiale vorming invult, beïnvloedt immers in grote mate wat we van leerkrachten verwachten rond mondiale vorming in hun klas en waar de klemtoon ligt in het curriculum (Begler, 1993). Als docenten geen helder concept voor ogen hebben, is het moeilijk om studenten te coachen bij het maken van adequate keuzes rond mondiale thema's, materialen, activiteiten,

Ik wil onderstrepen dat men er in bovenstaande onderzoeken is van uitgegaan dat mondiale vorming een expliciete plaats krijgt in de lerarenopleiding. Gezond verstand doet vermoeden dat er ook zoiets als een 'impliciete' invulling bestaat, waarbij doelen niet helder omschreven zijn en mondiale vorming niet in aparte programma's of vakken wordt gegoten. Hoe dit impliciete dan wel vorm krijgt, valt evenwel moeilijk na te gaan.

3.2. Bevorderlijke factoren voor mondiale vorming in de lerarenopleiding

Onderstaande factoren verhogen de kans op slagen van een effectieve integratie van het mondiale perspectief in de lerarenopleiding. Onder effectieve integratie versta ik het mondiaal bewust maken van leerkrachten, zodat ze zich betrokken en klaar voelen om hun leerlingen mondiaal te vormen.

3.2.1. Link tussen inhoud en aanpak

Begler (1993) en Haakenson, Savukova en Mason (1998) beargumenteren de stelling dat een evenwicht tussen het substantiële ('Wat komt aan bod?') en het perceptuele ('Hoe komt dit aan bod?') aspect cruciaal is. Enkel het bijspijkeren van wereldse kennis van student-leerkrachten is niet genoeg om het mondiale perspectief op leerlingen te kunnen overbrengen. Anderzijds kan men geen visie meegeven zonder over inhoud te spreken. Deze auteurs staven hun beweringen niet met onderzoeksgegevens. Begler (1993) stelt dat de mate waarin de mondiale inhoud aansluit bij het doorgemaakte mondiale leerproces bepaalt of het mondiale perspectief echt de opleiding doordringt. De verscheidenheid aan waarden en attitudes die men met mondiale vorming wil aanspreken en veranderen, vraagt verschillende instructiestrategieën van de docenten (Begler, 1993; Haakenson, Savukova & Mason, 1998). Daarnaast is voortdurende reflectie vanuit de student onontbeerlijk. Gezien de beperking in tijd, heeft het geen zin om leerkrachten te overladen met substantiële kennis van de wereld. Wel is het nodig studenten bewust te maken van wat ze nog niet weten, en de gewoonte te cultiveren dat ze door opzoekwerk, met open geest, hun kennisbasis bijwerken. Daarnaast moeten student-leerkrachten ook zelf bewust leren omgaan met de cruciale relatie tussen de inhoud en het proces binnen hun lesgeven (Begler, 1993).

3.2.2. De waarde van cross-culturele ervaringen

Merryfield (1993, 1995a, 2000), Wilson (1993) en Willard-Holt (2000) onderzochten of bundelden onderzoek de impact van cross-culturele ervaringen, variërende van één week lesgeven in het buitenland, over een uitwisselingsproject van middellange termijn tot een studie-ervaring van één jaar in het buitenland. Ook cross-culturele ervaringen dicht bij huis, zoals contact met buitenlandse studenten op de campus, bieden een waardig alternatief (Wilson, 1993).

Hoewel de effecten verschillen afhankelijk van de aard, de intensiteit en de duur van het project, definieert Wilson (1993) in een meta-onderzoek de globale meerwaarde van cross-culturele ervaringen voor student-leerkrachten. Enerzijds wint de student aan zowel substantiële als perceptuele mondiale kennis; anderzijds groeit hij op persoonlijk vlak in termen van toegenomen zelfvertrouwen, verantwoordelijkheid en maturiteit. Het opbouwen van cross-culturele interpersoonlijke banden is vooral gerelateerd aan langetermijnervaringen. Willard-Holt (2000) vult aan dat internationale lesgeefervaringen het denken van beginnende leerkrachten over zichzelf, het curriculum en onderwijsstrategieën kunnen veranderen, alsook vaardigheden voor het effectief onderwijzen vergroten en kritisch en met open geest doen kijken naar persoonlijke waarden en overtuigingen. Omwille van de aangetoonde meerwaarde benadrukken bovenstaande auteurs de wenselijkheid om internationale ervaringen, al dan niet verplicht, in de opleiding te integreren.

3.2.3. Overtuigde docenten met de nodige expertise over mondiale vorming

Het succes van de inspanningen die men levert om het mondiale perspectief in de opleiding te brengen, hangt grotendeels af van de mate waarin docenten overtuigd zijn om hun studenten mondiaal te vormen (Gilliom, 1993). Wat kan men doen om docenten uit te dagen hun lesgeven te herbekijken in functie van de bestaande mondiale realiteit? Gilliom (1993) pleit op basis van een bevraging bij docenten voor ‘shared ownership’ in plaats van topdown-beslissingen, het aanvaarden van het gestage maar trage karakter van verandering, het zichtbaar maken en belonen van initiatieven rond mondiale vorming, het blijvend betrekken van docenten en het centraal stellen van mondiale vorming in de missie van het departement. Merryfield (1992) bevroeg in een dieptestudie studenten in zes mondiale opleidingsprogramma’s over welke elementen de effectiviteit van dit programma verhogen. Ze rapporteren de meerwaarde van een breed en gevarieerd instructieaanbod met voldoende ondersteuning, goede communicatie en samenwerkingsverbanden met organisaties, en diplomatisch en enthousiast leiderschap bij docenten. Het optimaal verwezenlijken van deze aspecten blijkt slechts mogelijk in een departement waar zowel de individuele docenten als het beleid doordrongen zijn van een mondiale visie.

Niet alleen de wil, maar ook het mondiaal kunnen onderwijzen is cruciaal. Merryfield (2000) bestudeerde levenservaringen van docenten die volgens hen een bijdrage leveren tot het succesvol bezig zijn met mondiale vorming. In haar conclusies benadrukt ze, naast het belang van het zelf ervaren van een ontmoeting met ‘de andere’, het gevoel zelf als verschillend behandeld geweest te zijn, de (inter)persoonlijke botsingen en reflecties die deze ervaringen meebrachten en de interactie tussen deze ervaring, de eigen identiteit en allerhande machtsverhoudingen. Merryfield (2000) leidt hieruit af dat middenklasse blanke docenten wiens eigen bevoorrechte positie nooit ter discussie wordt gesteld, ook ten opzichte van hun studenten minder de bestaande evidenties in vraag zullen stellen.

3.3. Remmende factoren voor mondiale vorming in de lerarenopleiding

Gebrek aan bovenstaande bevorderlijke factoren betekent dat het integreren van mondiale vorming niet vanzelfsprekend zal zijn. Ook onderstaande factoren vormen een drempel om effectief mondiale vorming te realiseren in de opleiding.

3.3.1. Weinig mondiale kennis op zak

Uit onderzoek naar ‘global awareness’ bij 3000 studenten leidt Torney-Purta (2001) af dat student-leerkrachten zich minder bewust zijn van wat er zich op wereldvlak afspeelt dan medestudenten uit andere richtingen. Zij missen het kader om nationale, en dus zeker internationale, problemen te begrijpen en te verklaren. Torney-Purta stelt voor om studenten te verplichten Geschiedenis en Aardrijkskunde te volgen en om de interesse om zichzelf te informeren over wat er in de wereld gebeurt, aan te wakkeren. Een ander voorstel is om studenten met meer intellectuele capaciteiten te

rekruteren. Aan de instroom sleutelen is een drastische maatregel. Toch is het ook belangrijk om de mondiale (voor)kennis van Vlaamse student-leerkrachten in kaart te brengen, om hierop te kunnen inspelen.

3.3.2. Vakkenstructuur bemoeilijkt mondiale vorming

De moeilijkheid bij het mondiaal vormen van toekomstige leraren ligt onder andere in de huidige structuur van de lerarenopleiding. Objectief gezien bestaat de mogelijkheid om rond mondiale vorming te werken in W.O., taalvakken, Geschiedenis, ped(agogische) vakken enz. Haakenson, Savukova en Mason (1998) veronderstellen dat net die huidige vakkenstructuur een overkoepelende aanpak rond Mondiale vorming bemoeilijkt. Decretale regelingen rond de gemeenschappelijke stam in de Vlaamse lerarenopleidingen bieden hier een dankbaar aanknopingspunt. Via een geïntegreerde aanpak van (ped)agogische kennis, vaardigheden en attitudes over de verschillende opleidingen heen kan ook mondiale vorming in dit deel van de opleiding een plaats krijgen.

3.3.3. Weinig motivatie om mondiaal gevormd te worden

Merryfield (1991) stelt in een studie van 30 Amerikaanse mondiale opleidingsprogramma's voor leerkrachten 'sociale studies voor het secundair onderwijs' vast dat vele studenten niet geïnteresseerd zijn in het onderwijzen over mondiale problematieken. Ze zien dergelijke topics als niet relevant of zelfs bedreigend en zitten vast in een nationalistische mentaliteit. Mondiale vorming is, aldus de bevroegde studenten, niet essentieel voor de kwaliteit van het onderwijs. Uit onderzoek naar de effectiviteit van mondiale opleidingsprogramma's besluit Merryfield (1992) dat opleidingen discriminatie en racisme bij studenten niet doeltreffend aanpakken. Uit het onderzoek van Torney-Purta (2001) blijkt echter dat studenten grote interesse hebben in internationale relaties en de studie van andere culturen. Toch geeft de meerderheid aan dat ze zich het meest comfortabel voelen bij mensen van hun eigen cultuur. De verbondenheid met mensen van over de hele wereld blijft klein. Het gaat eerder om een oppervlakkige interesse en bezorgdheid, die niet leidt tot verdieping in mondiale thema's.

Hoewel op basis van deze resultaten geen conclusies kunnen getrokken worden voor Vlaanderen, geven zij wel aanleiding om de motivatie bij Vlaamse studenten om hun leerlingen mondiaal te vormen, in vraag te stellen.

3.3.4. Botsing theorie-praktijk

Merryfield (1992) vraagt zich af in welke mate de schoolrealiteit de mondiale agenda van de lerarenopleiding mag bepalen. Enerzijds kan mondiale vorming nauw aansluiten bij de lokale onderwijscontext, en anderzijds kunnen lerarenopleiders focussen op de brede ontwikkeling van studenten zonder dit concreet te linken aan de praktijk.

Begler (1993) bepleit duidelijk de eerste aanpak: student-leerkrachten moeten de kans krijgen om in de praktijk mondiale vormingsprincipes toe te passen, materialen te ontwikkelen en hun mondiale lesaanpak te oefenen. Hij bevestigt de meerwaarde hiervan echter niet met onderzoekgegevens. Lerarenopleiders moeten toekomstige leerkrachten de nodige tools aanreiken om te beslissen welke mondiale thema's en activiteiten ze aanbieden en waarom. Maar zelfs als studenten over de nodige mondiale kennis en attitudes beschikken, botsen ze in de praktijk vaak op een muur van bureaucratie en vastgeroeste curricula (Merryfield, 1991). Begler (1993) meent dat studenten daarom ook moeten leren hoe ze een mondiaal perspectief kunnen overbrengen zonder echt aan mondiale kennisuitbreiding te kunnen doen. Ook het consequent samenwerken van lerarenopleidingen met scholen in een netwerk rond mondiale vorming, bevordert de relatie theorie-praktijk (Merryfield, 1991). Deze laatste stelt in een onderzoek naar dergelijk pilootproject vast dat leerkrachten uit het veld beginnen fungeren als 'mentor mondiale vorming' en zich steeds meer betrokken voelen bij de opleiding. Studenten krijgen de kans om onder begeleiding stage-ervaringen met een mondiale inslag op te doen.

3.3.5. Mondiale vorming biedt geen keuze meer

Een ogenschijnlijk klein, maar misschien wel fundamenteel struikelblok aan de grondslag van mondiale vorming is het normatieve karakter van dit soort educatie. Dit kwam reeds in het eerste hoofdstuk aan bod. Sommige student-leerkrachten die deel uit maken van Amerikaanse mondiale opleidingsprogramma's hebben het gevoel dat de teneur van mondiale vorming hen opgedrongen wordt, zonder rekening te houden met hun persoonlijke opvattingen (Merryfield, 1992). Hoewel ik deze bezorgdheid slechts één keer terugvind in de literatuur, meen ik dat hierin mogelijk een valkuil schuilt. Het te pas en te onpas aan bod komen van mondiale vorming wakkert misschien eerder een anti-idealistische, lakse of cynische houding aan in plaats van het oprecht participerende wereldburgergevoel.

3.4. Probleemsituering rond mondiale vorming in de lerarenopleiding

Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat het welslagen van het mondiaal perspectief in de lerarenopleiding in grote mate afhankelijk is van factoren die bij docenten en studenten liggen (en in mindere mate van bijvoorbeeld de structuur van de opleiding). Wat docenten betreft, werken een foute aanpak, weinig mondiale ingesteldheid en een gebrek aan expertise rond mondiale vorming belemmerend. Bij studenten vormen het gebrek aan mondiale voorkennis en motivatie hindernissen. Hoewel docenten en studenten dus cruciale actoren vormen, constateer ik, net als de Commissie Mondiale Vorming (2002), dat in Vlaanderen onderzoek ontbreekt naar hun opvattingen, voorkennis en expertise over mondiale vorming.

Onderzoek

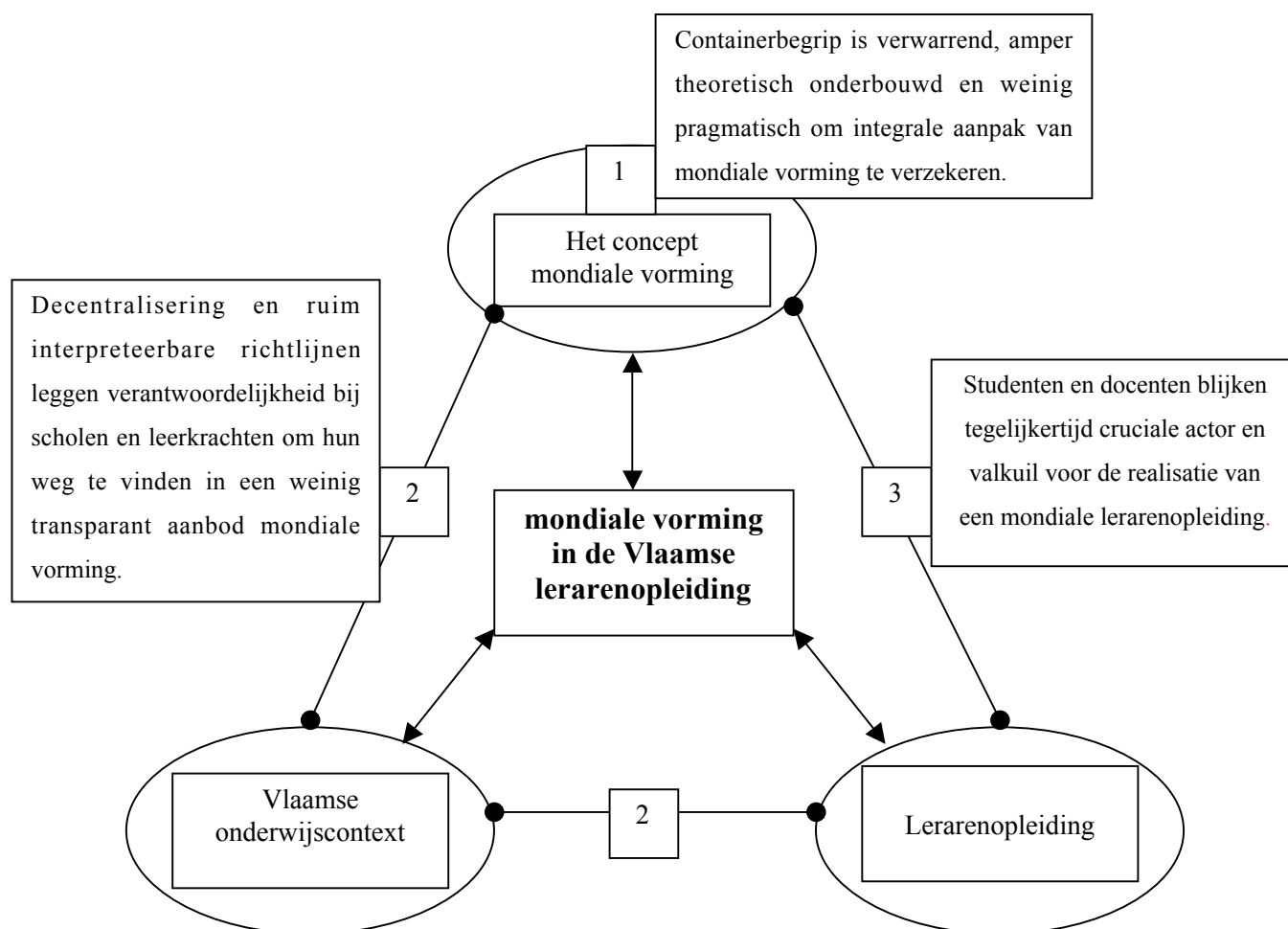
Inleiding

Het eerste hoofdstuk van dit onderzoeksdeel bundelt de probleemstellingen en de onderzoeksvragen. In het tweede hoofdstuk verantwoord ik de kwalitatieve onderzoeksopzet en de doelpopulatie. Het derde hoofdstuk behandelt de onderzoeksprocedure, inclusief de voorbereiding van het onderzoek, de verzameling en de verwerking van gegevens. In het vierde hoofdstuk sta ik stil bij de kwaliteit van het onderzoek. Het vijfde hoofdstuk rapporteert de resultaten.

1. Onderzoeksthema's en onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk synthetiseer ik schematisch de drie probleemstellingen uit de literatuurstudie en formuleer ik de onderzoeksvragen.

1.1. Onderzoeksthema's



Uit Amerikaanse onderzoeksliteratuur over mondiale vorming in de lerarenopleiding (zie '3') blijkt dat de grootste struikelblokken voor een mondiaal gezinde lerarenopleiding bij de student-leerkrachten zelf liggen, door desinteresse en een gebrek aan kennis. Aan docentzijde vormen het gebrek aan gedragenheid en knowhow valkuilen. In een onderwijscontext waarin men een ambigu concept als mondiale vorming (zie '1') grotendeels overlaat aan de autonomie van scholen (zie '2'), is het belang van leerkrachten die door hun opleiding gemotiveerd en voorbereid zijn om les te geven vanuit mondiaal perspectief, niet gering. Dit onderzoek wil daarom nagaan of student-leerkrachten en docenten het wenselijk en haalbaar achten dat mondiale vorming aan bod komt in een lerarenopleiding. Onder 'wenselijkheid' versta ik 'belangrijk genoeg om er werk van te maken', onder 'haalbaarheid' versta ik 'realiseerbaarheid'.

1.2. Onderzoeksvragen

Uitgaande van bovenstaande probleemstelling, kom ik tot volgende onderzoeksvragen:

1. Achten **laatstejaarsstudenten** uit een Vlaamse opleiding tot leraar lager onderwijs en leraar secundair onderwijs (algemene vakken) het **wenselijk** dat mondiale vorming deel zou uitmaken van de lerarenopleiding (in functie van hun latere klaspraktijk)?
2. Achten **docenten** betrokken bij een Vlaamse lerarenopleiding het **wenselijk** dat mondiale vorming deel zou uitmaken van de lerarenopleiding (in functie van latere klaspraktijk van student-leerkrachten)?
3. Achten **laatstejaarsstudenten** uit een Vlaamse opleiding tot lager onderwijs en secundair onderwijs (algemene vakken) het **haalbaar** dat mondiale vorming deel zou uitmaken van de lerarenopleiding (in functie van hun latere klaspraktijk?) Zo ja, op welke manier achten zij dit haalbaar?
4. Achten **docenten** betrokken bij een Vlaamse lerarenopleiding het **haalbaar** dat mondiale vorming deel zou uitmaken van de lerarenopleiding (in functie van de latere klaspraktijk van student-leerkrachten)? Zo ja, op welke manier achten zij dit haalbaar?

Deze onderzoeksvragen worden beantwoord met het oog op:

- een beter onderbouwde, wenselijke en haalbare invulling van mondiale vorming in de Vlaamse lerarenopleidingen.
- het beter afstemmen van het externe aanbod mondiale vorming op het aanbod in de Vlaamse lerarenopleidingen.

Daarnaast zal dit onderzoek ook nagaan:

- of, én op welke manier studenten en docenten mondiale vorming momenteel in hun lerarenopleiding verwezenlijkt zien.
- hoe studenten en docenten denken over de implementatie van een driejarig mondiaal traject in de lerarenopleiding. Dit is een concreet voorstel van de Wereldschool.

2. Onderzoeksopzet

2.1. Kwalitatief onderzoek

De bedoeling van dit onderzoek is om aan de hand van interviews **kwalitatieve gegevens** te verzamelen over de attitudes, en meer bepaald de opvattingen, van respondenten ten overstaan van mondiale vorming in de lerarenopleiding.

2.1.1. Attitudeonderzoek

Een attitude is een geleerde predispositie om op een bepaalde manier te denken, te voelen en zich te gedragen ten overstaan van een bepaalde persoon of object (Allport, 1954, zie Erwin, 2001). De kern van deze definitie is Allports triadisch model, waarbij een attitude bestaat uit drie componenten: het denken, het voelen en het gedrag. Omdat ik alleen opvattingen over wenselijkheid en haalbaarheid bevrage, breng ik binnen dit attitudeonderzoek voornamelijk het **cognitieve aspect van de attitude** ten aanzien van mondiale vorming in kaart.

2.1.2. Interviews

Uit de literatuurstudie komt naar voor dat Vlaams onderzoek over mondiale vorming in de lerarenopleiding ontbreekt. Bovendien staat het theoretiseren van mondiale vorming nog in zijn kinderschoenen. De conceptualisering krijgt vorm vanuit een erg verscheiden en normatieve praktijk, wat een veelzijdige aanpak oplevert. Om deze redenen acht ik het momenteel onmogelijk om een vragenlijst samen te stellen waarbij respondenten via een gesloten schaal antwoorden. De **interviewtechniek** leent zich beter tot het grondig bestuderen van de standpunten van studenten en docenten ten overstaan van mondiale vorming in de lerarenopleiding.

Volgens Fraenkel & Wallen (2003) biedt het interview heel wat **voordelen** voor een attitudeonderzoek. Ten eerste kan ik respondenten bij het begin van het interview vragen naar hun persoonlijke invulling van het begrip mondiale vorming zonder zelf een definitie aan te reiken. Met een vragenlijst kan ik nooit voorkomen dat respondenten naar de wat verderop geformuleerde definitie kijken. Ten tweede creëert het opbouwende en interactieve karakter van het interview de mogelijkheid om respondenten stap voor stap te informeren en waar nodig extra uitleg of voorbeelden te geven (Fraenkel & Wallen, 2003). Gezien de onduidelijkheid over het begrip mondiale vorming, is dit wenselijk. Ten derde zijn attitudes aangeleerde concepten (Allport, 1954, zie Erwin, 2001). De houding van de respondenten zal dus mee geconstrueerd zijn door de manier waarop men in de Erasmushogeschool omgaat met mondiale vorming. In een interview kan ik deze specifieke onderwijscontext mee in rekening brengen (Miles & Huberman, 1994). Ten vierde kan ik in een

interview doorvragen over het waarom van bepaalde antwoorden (Fraenkel & Wallen, 2003). Dit is voornamelijk interessant omdat ik peil naar een subjectieve beleving, waarbij het geven van betekenis aan bepaalde ervaringen aangaande mondiale vorming onontbeerlijk is (Miles en Huberman, 1994). Tot slot biedt een kwalitatieve gegevensbenadering mij de kans om inductief te werk te gaan. Ik kan de interviewvragen bijstellen tijdens de loop van het onderzoek (Fraenkel & Wallen, 2003).

2.2. Doelpopulatie

De **doelpopulatie voor dit onderzoek** bestaat uit alle laatstejaarsstudenten opleiding leraar lager onderwijs (LLO), alle laatstejaarsstudenten opleiding leraar secundair onderwijs (LSO) -optie algemene vakken (AV)- en alle docenten betrokken bij de opleiding tot leraar lager en/of secundair onderwijs. Allen moeten verbonden zijn aan een initiële lerarenopleiding op een Vlaamse hogeschool. Voor de afbakening van deze doelpopulatie heb ik **drie keuzes** gemaakt.

Ik interview studenten én docenten omdat uit de literatuur blijkt dat beiden een cruciale actor zijn in het vormgeven aan een mondiale lerarenopleiding. Ik kies voor laatstejaarsstudenten omdat zij zich het meest volledige beeld kunnen vormen van hun opleiding en de meeste studie- en reflectietijd achter de rug hebben om als toekomstig leerkracht een attitude te ontwikkelen ten aanzien van mondiale vorming. De keuze voor studenten in de opleidingen LLO en LSO (AV) berust op twee assumpties. Ten eerste bevrage ik geen toekomstige kleuterleid(st)ers. Ik sluit mij hierbij aan bij de ontwikkelingspsychologische benadering, die stelt dat kinderen jonger dan zes niet over de nodige cognitieve en sociaal-emotionele capaciteiten beschikken om een ruimere levenscontext in bewoordingen over te brengen, verschillende perspectieven in te nemen en andere dan de gekende waardepatronen naar waarde te schatten (Studio Globo, 2002). Ten tweede bevrage ik enkel studenten opleiding LSO met de optie algemene vakken. Ik veronderstel dat het voor deze studenten evidentier is om in hun klas mondiale vorming aan bod te laten komen in vergelijking met studenten die voor een technische optie of Lichamelijke Opvoeding kozen.

3. Onderzoeksprocedure

Om aan de eis van ‘**intersubjectieve navolgbaarheid**’ tegemoet te komen, leg ik in wat volgt uitvoerig de gevolgde onderzoeksprocedure uit, zodat deze weg stap voor stap kan worden gereconstrueerd.

3.1. Voorbereiding onderzoek

3.1.1. Soort steekproef en contactname

De vooropgestelde steekproef bestond uit dertig respondenten aan de Erasmushogeschool Brussel: tien laatstejaarsstudenten opleiding LLO, tien laatstejaarsstudenten opleiding LSO (AV) en tien docenten verbonden aan de opleiding LLO en/of LSO. Aangezien ik in het Departement Lerarenopleiding van de Erasmushogeschool stage had gelopen, kon ik hier het makkelijkst respondenten aanspreken. Wat de studenten betreft, deed ik beroep op een **convenience sample** (Fraenkel & Wallen, 2003). De coördinatoren van de opleidingen LLO en LSO (AV) vroegen via e-mail aan alle studenten om deel te nemen aan mijn onderzoek. Na deze mailing en een persoonlijke aanspreking vond ik tien studenten LLO en zeven studenten LSO (AV) (mortaliteit omwille van de drukke studieperiode en de lentevakantie) bereid en beschikbaar. Wat de docenten betreft, deed ik beroep op een **purposive sampling** (Fraenkel & Wallen, 2003). Samen met de heer Dieltjens, hoofd studiegebied lerarenopleiding aan de Erasmushogeschool, selecteerde ik enerzijds docenten die betrokken zijn bij het onderwerp omdat ze een vak doceren waarvan de eindtermen duidelijk verwijzen naar mondiale vorming (zie 2.2 -lectoren Geschiedenis/NCZ, pedagogen betrokken bij de GST). Anderzijds werden ook pedagogen niet betrokken bij de GST en taallectoren geselecteerd. Deze perifere aanpak biedt de kans om contrasterende meningen van respondenten te vergelijken en aldus een breder en gediversifieerd antwoord te bieden op de onderzoeksvragen (Miles & Huberman, 1994). Twee van de oorspronkelijk tien docenten haakten af omwille van familiale omstandigheden en verlofregelingen.

3.1.2. Kenmerken respondenten

De **studenten** werden geïnterviewd in het laatste semester van hun driejarige opleiding en hebben bijna al hun stages afgerond. Deze studenten schakelden tijdens het tweede jaar van hun opleiding over op de decretaal verplichte opleidingsstructuur met twee derden specifieke stam, eigen aan elke opleiding, en één derde gemeenschappelijke stam, overkoepelend voor alle opleidingen. De Gemeenschappelijke Stam (GST) bestaat op de Erasmushogeschool uit zeven thematische modules, verspreid over drie jaar en gericht op het in kleine groep verwerven van beroepsgerichte en sociaal-agogische competenties (Vandeputte, 2005). De geïnterviewde studenten doorwerkten Module 5

‘Gelijke Onderwijskansen’⁸, Module 6 ‘Grenzen verleggen’⁹, beide in het tweede jaar, en Module 7 ‘Breek uit je school’¹⁰ in het derde jaar. In bijlage 2 werd een uitgebreide voorstelling van het Departement Lerarenopleiding aan de Erasmushogeschool en de GST opgenomen.

Het aantal geïnterviewde mannelijke respondenten is representatief voor het percentage mannelijke student-leerkrachten aan de Erasmushogeschool. De allochtone studenten zijn ondervertegenwoordigd in mijn steekproef. De vakkenpakketten van de studenten opleiding LSO (AV) in de steekproef zijn gevarieerd.

De helft van de geïnterviewde **docenten** is pedagoog, de andere helft is vaklector. Eén vaklector doceert een taalvak, de andere vaklectoren doceren Geschiedenis of een levensbeschouwelijk vak. De steekproef bestaat uit vier mannen en vier vrouwen. Vijf van de acht docenten zijn actief betrokken bij de GST. In bijlage 3 werd een uitgebreid overzicht van de respondentenkenmerken opgenomen.

3.1.3. Vooronderzoek

In december 2004 hield ik met een voorlopige versie van de interviews een proefdraai bij twee studenten en één docent. Gezien het gebrek aan soortgelijke interviews, wou ik met een dergelijke piloottest de kwaliteit van mijn interviewschema verhogen. Na dit vooronderzoek heb ik een aantal niet-relevante of bedreigende¹¹ vragen uit deze proefversie geschrapt, en onduidelijke vragen geherformuleerd.

3.1.4. Interviewschema

Zowel het interview voor docenten als dat voor studenten is opgebouwd rond **vijf grote delen**. Beide interviewschema's lopen zoveel mogelijk parallel, om de antwoorden van studenten en docenten te kunnen vergelijken. De interviewschema's werden opgenomen in bijlage 4.

Via het eerste deel krijg ik een beeld van de **vertrouwdheid met mondiale vorming** en de **invulling** die respondenten op basis van vroegere ervaringen hieraan hebben gegeven. Uit de probleemsituering rond het begrip mondiale vorming (zie 1.5.) leid ik af dat het cruciaal is om bij het begin van het interview stil te staan bij de manier waarop de respondenten mondiale vorming conceptualiseren. Bovendien is dit ook aanleiding om het begrip uit te klaren alvorens de rest van het interview aan te vangen. Ik maak hiervoor gebruik van de definitie zoals omschreven door ‘Kleur Bekennen’. Zoals reeds vermeld (zie 1.1.) hanteer ik deze omdat ze gangbaar, duidelijk en goed geoperationaliseerd is. Daarnaast geef ik de respondenten het kader van de Commissie Mondiale Vorming (2002) van de Vlaamse Onderwijsraad omtrent doelen en inhoud van mondiale vorming

⁸ Module over de visie en het decreet van gelijke onderwijskansen en geïntegreerd/inclusief onderwijs.

⁹ Module over het recht op onderwijs in Vlaanderen en daarbuiten en kinderrechten in het algemeen.

¹⁰ Module over de samenwerking, communicatie en participatie van partners binnen en buiten de school.

¹¹ Een bedreigende vraag is een vraag die voor de respondent aanvullend overkomt omdat de interviewer in de vraagstelling impliciet veronderstelt dat het antwoord op deze vraag algemeen geweten is.

mee. Ik meen dat de respondenten hiermee een duidelijker beeld krijgen van wat mondiale vorming beoogt.

Ten tweede¹² ga ik na of de respondenten het ‘mondiaal vormen’ als een taak van het onderwijs zien en hoe zij aankijken tegen mondiale vorming in de **praktijk van het onderwijs**. Enerzijds brengt dit reeds gedeeltelijk de opvatting van de respondent over de wenselijkheid van mondiale vorming in kaart, zij het niet specifiek in de lerarenopleiding; anderzijds vormt dit deel de aanloop naar de eigenlijke vragen omtrent de lerarenopleiding.

Ten derde vraag ik of de respondenten mondiale vorming in de lerarenopleiding **wenselijk** achten. Vooral de waaromvraag levert hier relevante informatie op in functie van mijn onderzoeksvragen. Ik splits de vragen rond ‘**haalbaarheid**’ op in praktisch-organisatorische en didactische haalbaarheid van mondiale vorming in een lerarenopleiding. Om de vragen beantwoordbaar te maken, vraag ik naar de voorwaarden die respondenten als noodzakelijk zien om mondiale vorming te kunnen laten aan bod komen. Hiervoor stel ik bijvragen gebaseerd op de bevindingen inzake bevorderlijke en remmende factoren uit de onderzoeksliteratuur. Tot slot vraag ik naar de respondent zijn ideale aanbod mondiale vorming in de lerarenopleiding. Het doel hiervan is tweeledig: de respondent geeft door de descriptie aan wat hij nodig of wenselijk acht binnen een aanbod mondiale vorming in een lerarenopleiding, en op welke manier hij dit realiseerbaar ziet.

Ten vierde sta ik stil bij mondiale vorming in de **lerarenopleiding aan de Erasmushogeschool**. In navolging van Merryfield (1991) vraag ik de respondenten of volgens hen één of meerdere van ‘Kniep’s essential elements in global education’ aan bod komen in hun opleiding (bij studenten) of in de opleidingsonderdelen waarbij ze betrokken zijn (bij docenten). Knieps opsomming is een geoperationaliseerde lijst van cruciale elementen, gegroepeerd in vier clusters, voor een aanbod mondiale vorming in de lerarenopleiding. Kniep doet geen uitspraak over de manier waarop deze elementen aan bod moeten komen. Ik vraag ook verder door naar de GST. Hier kan ik het contextspecifieke van de opleiding betrekken. Tot slot vraag ik of studenten zich voldoende voorbereid voelen om hun leerlingen mondiaal te vormen. Bij docenten vraag ik of zij denken dat hun studenten hier klaar voor zijn. Uit de motivering op deze vraag komt naar voor welke elementen de respondenten voor zichzelf of voor hun studenten nodig, en dus wenselijk achten om leraren echt met het oog op het mondiale perspectief op te leiden.

In het laatste deel toets ik het voorstel rond een **mondiaal traject van de Wereldschool** af. Ik ga na of, en waarom respondenten graag zouden deelnemen, of ze de doelen zinvol vinden, wat ze eventueel zouden veranderen, of dit volgens hen ‘mondiale vorming’ is en waar volgens hen de meerwaarde ligt voor student-leerkrachten. Ik vraag ook naar hun perspectief over de wenselijkheid en haalbaarheid van de implementatie van een dergelijk project in de lerarenopleiding.

¹² In het vooronderzoek en tijdens de eerste twee interviews (interview docent 1 en docent 2, zie bijlage 6) ging ik na in hoeverre de respondenten tevreden zijn met hoe mondiale vorming aan bod komt in de lerarenopleiding. Deze vraag bleek te verwarrend en moeilijk te beantwoorden en werd daarna geschrapt.

3.2. Dataverzameling

De interviews werden afgenomen tussen dinsdag 8 maart en vrijdag 25 maart 2005 op de campus Jette van de Erasmushogeschool, in stage- en projectscholen van studenten en bij één student thuis. De duur van het interview varieerde van dertig tot vijfenzeventig minuten. **Vóór het eigenlijke interview** werd de respondent geïnformeerd over de opzet van het interview en de verschillende onderdelen. Ik benadrukte het meest gebaat te zijn bij eerlijke antwoorden en vroeg of het interview op band mocht worden opgenomen. Hij kreeg de kans om vragen te stellen alvorens van start te gaan. Enkele respondenten uitten hun bezorgdheid over het feit dat ze weinig afwisten van mondiale vorming en drukten hun vrees uit ‘geen goede respondent te zijn’. Ik zei dat dit geen probleem vormde en dat de eigen invulling van het begrip mondiale vorming deel uitmaakte van het interview. **Na elk interview** volgde er een kort gesprek met de respondent. De meerderheid was nieuwsgierig ‘of ze min of meer in de goede richting zaten’, anderen wilden meer achtergrondinformatie over de onderzoeksopzet of wilden mijn eigen invalshoek leren kennen. In bijlage 5 werd een overzicht met datum, plaats en uur van afname interviews opgenomen.

3.3. Dataverwerking

Alle interviews werden woordelijk uitgetypt en ter verwerking ingevoerd in het programma **QSR Nudist 5** (QSR International Pty. Ltd., 2000). De letterlijke neerslag van elk interview werd opgenomen in bijlage 6. Aan de hand van de QSR N5 codeerde ik de gegevens door bepaalde stukken tekst te verbinden aan zelfgeformuleerde knooppunten (‘nodes’) (Lewins, 2001). Het aanmaken, omschrijven en ordenen van deze knooppunten gebeurde op basis van de zogeheten ‘adaptive theory’ die ook tot het opstellen van de interviewvragen had geleid (Layder, 1998; zie Lewins, 2001). Deze knooppunten werden hiërarchisch geordend in een boomstructuur (‘node tree’). De QSR N5 maakt het mogelijk om per knooppunt een rapport te maken met een overzicht van de relevante antwoorden van elke respondent. Op basis van deze rapporten werden de resultaten geformuleerd. In bijlage 7 werd de beschrijving van de knooppunten opgenomen.

4. Methodologische kwaliteit

4.1. Betrouwbaarheid

Bij **externe betrouwbaarheid** is de vraag of de onderzoeksresultaten onafhankelijk zijn van de onderzoeksuitvoering (Fraenkel & Wallen, 2003). Met het bovenstaande onderzoeksdraaiboek heb ik getracht de gevolgde onderzoeksweg zo transparant mogelijk te maken.

Bij **interne betrouwbaarheid** gaat het om de mate waarin collega-onderzoekers met dezelfde onderzoeksprocedure tot dezelfde resultaten komen (Fraenkel & Wallen, 2003). Volledige objectiviteit is niet haalbaar binnen een kwalitatief onderzoek. Ik streef zoveel mogelijk interne betrouwbaarheid na door de interviews letterlijk weer te geven, de verschillende stappen van de gegevenswerking kenbaar te maken en de resultaten systematisch te produceren en te rapporteren. Ik kan echter niet uitsluiten dat mijn eigen opvattingen als onderzoeker de interpretatie van de gegevens kleuren.

4.2. Validiteit

Bij **interne validiteit** gaat het om de mate waarin de bevindingen betekenisvol zijn (Fraenkel & Wallen, 2003). De vraag voor dit onderzoek is of de verzamelde gegevens een juist beeld geven van de opvattingen van de respondenten over mondiale vorming in de lerarenopleiding. Om dit te bevorderen heb ik de respondenten bij het begin op hun gemak gesteld, duidelijk geïnformeerd over de opzet van het interview en niet-suggestieve vragen gesteld. Het gevaar is echter reëel dat de respondenten sociaal-wenselijke antwoorden gaven. Een aspect dat dit enigszins relativeert, is dat de norm over wat mondiale vorming is en hoe dit een plaats moet krijgen in het onderwijs, nergens uitgesproken wordt. Door telkens de waaromvraag te stellen, daagde ik de respondent op een niet-bedreigende manier uit om een ja/nee-antwoord te beargumenteren. Daarnaast heb ik getracht om de manier waarop respondenten mondiale vorming wenselijk achten, niet alleen af te leiden uit een rechtstreekse vraag hiernaar. Een mogelijke bedreiging voor de validiteit ligt in mijn betrokkenheid bij de GST en bij de studenten en docenten. Ik vermoedde soms dat studenten niet voluit durfden zeggen dat er volgens hen geen mondiale vorming aan bod kwam binnen de modules van de GST omdat ik hier zelf mee vorm aan had gegeven in het kader van mijn stage. Anderzijds kon ik de reactiviteit (een respondent gedraagt zich in een onderzoek anders dan in normale context) onder controle houden doordat de meeste docenten en een aantal studenten met mij vertrouwd waren door mijn stage.

De **externe validiteit**, met name de generaliseerbaarheid van mijn onderzoeksresultaten, is verwaarloosbaar (Fraenkel & Wallen, 2003). Mijn bevindingen kunnen wel als leidraad dienen voor later onderzoek (analytische validiteit).

5. Resultaten

In dit hoofdstuk rapporteer ik de onderzoeksresultaten volgens de **vijf clusters van de interviewschema's**. Voor elk van deze clusters bundel en vergelijk ik de resultaten voor de twee respondentengroepen in mijn steekproef, **docenten** en **studenten**. Naast deze hoofdgroepen bekijk ik subgroepen (vaklectoren versus pedagogen en LLO-studenten¹³ versus LSO-studenten) indien uit de gegevens blijkt dat dit interessante vergelijkingen oplevert. Om recht te doen aan de authenticiteit van de beschrijvende gegevens haal ik regelmatig 'letterlijke verwoordingen' van respondenten aan. Ter illustratie werd de codering van het knooppunt 'MV in de lerarenopleiding/didactische haalbaarheid/expertise docententeam' opgenomen in bijlage 8.

5.1. Het concept 'mondiale vorming'

5.1.1. Vertrouwdheid

De **docenten** zijn 'niet echt' tot 'heel erg' vertrouwd met het begrip mondiale vorming. De meerderheid geeft aan reeds in contact te zijn gekomen met het begrip via hun eigen opleiding¹⁴, het vak dat ze doceren¹⁵, onderwijsliteratuur, de opleiding LLO aan de Erasmushogeschool, aanvragen van organisaties aangaande deelname aan inleefateliers en vroegere werkervaringen¹⁶.

Veertien **studenten** zeggen hier 'niet echt' tot 'absoluut niet' vertrouwd mee te zijn. De drie overigen 'kennen' mondiale vorming via projecten uit hun middelbare schooltijd en hebben dit begrip in de eigen opleiding 'wel eens horen vallen'.

5.1.2. Invulling van het begrip 'mondiale vorming'

Docenten interpreteren mondiale vorming onder drie gemeenschappelijke noemers: 'ontwikkelen van burgerzin/wereldburger- en wereldoriëntatie', 'over de eigen grenzen kijken' en 'bewustmaking rond wereldproblematieken/diversiteit/maatschappelijke problemen'.

De meeste **studenten** vullen mondiale vorming gelijkaardig in. Daarnaast menen enkelen dat mondiale vorming inhoudt: 'Geschiedenis, Aardrijkskunde, Economie', 'de manier waarop anderen onderwijs organiseren', 'integratie', 'met je diploma ook in ander land terecht kunnen', 'aardrijkskundig vergelijken met elkaar' of 'mondigheid'. In tegenstelling tot de docenten, haalt de helft van de studenten ook het 'leren omgaan met verschillen en/of (andere) culturen' aan.

¹³ Om deze resultaten vlot te kunnen lezen, vervang ik systematisch 'studenten opleiding LLO' door 'LLO-studenten' (analoog voor studenten opleiding LSO).

¹⁴ De respondenten die dit aangeven, refereren meer specifiek naar een LLO-opleiding, een licentiaatsopleiding Pedagogische Wetenschappen en een licentiaatsopleiding Moraalwetenschappen.

¹⁵ Eén docent hiervan meent dat zijn vak, niet-confessionele zedenleer (NCZ), mondiale vorming 'is' omdat de filosofie van de leerplannen op de doelen van mondiale vorming gebaseerd is.

¹⁶ De respondenten die dit aangeven, refereren meer specifiek naar werkervaringen als Freinetpedagoog en als journalist 'buitenlandse politiek'.

Twee docenten en twee studenten benoemen het ‘pedagogisch-opvoedkundig gegeven’ binnen mondiale vorming. Eén docent wil mondiale vorming niet associëren met inleefateliers, maar ziet het veel ‘breder, minder makkelijk en minder evident’, één docent vult mondiale vorming in als een ‘totaalpakket’, dat moet ingebed zijn in een maatschappelijke visie op onderwijs. Drie studenten kunnen het doel van mondiale vorming niet benoemen. De overige studenten en docenten zien kennisoverdracht als een ‘minder belangrijk’ onderdeel van mondiale vorming dan attitudes en menen dat kennis, inzichten en attitudes moeten samengaan. De houding waarnaar men streeft, kenmerken beide respondentengroepen als ‘verdraagzaamheid’, ‘respect’, ‘communicatie met culturen’, ‘pluralisme’, ‘verder kijken dan uw neus lang is’, ‘openstaan voor andere zaken’ en ‘leren omgaan met verschillen’. Eén LSO-student linkt het doel van mondiale vorming met de vakoverschrijdende eindtermen. Twee docenten zien het doel drieledig: ‘bewustzijn van de wereld en maatschappelijke processen’, ‘zich betrokken voelen’ (of: ‘persoonlijk bewustzijn’) en ‘zich actief engageren voor en handelen naar een betere wereld’. Eén docent vindt dit laatste ‘te ideologisch’: kinderen confronteren is nodig, maar niet iedereen moet mee in de ‘norm’ om zich actief in te zetten voor ‘de derde en de vierde wereld’, omdat dit juist ‘stigmatiserend’ werkt.

5.1.3. Gelijkenissen en verschillen met ICO

Enkele **docenten** zien volgende gelijkenissen: ‘gelijkaardige attitudes’ die men nastreeft, dezelfde ‘houding van het lesgeven’ en de ‘contacten tussen verschillende culturen’. Eén docent vindt dat er naargelang de invulling geen verschillen zijn. Enkele docenten geven volgende verschillen aan: mondiale vorming ‘legt de klemtoon meer op inhoud’; ‘haalt de band aan met problematieken in het land van oorsprong’; ‘concentreert zich op verschillen’; ‘is makkelijker en evidentier dan mondiale vorming’.

Enkele **studenten** zien gelijkenissen in termen van ‘verder kijken dan je eigen land’, ‘iedereen aanvaarden en gelijke kansen geven’ en ‘werken met verschillende culturen’. Studenten zijn het oneens over waar de nadruk op ‘verschillen’ en ‘culturen’ ligt, en welk van beide de ‘meest ruime’ lading dekt.

5.1.4. Definitie

De **docenten** scharen zich achter de definitie, maar menen tegelijkertijd dat ze: te veel de nadruk legt op interculturaliteit; de impressie geeft dat je echt ‘activiteiten’ mondiale vorming moet organiseren en ten onrechte geen ‘sociale vaardigheden’ vermeldt.

Studenten vinden zich in de definitie omdat ze uitdrukt dat mondiale vorming ‘iedereen aangaat’ en ‘dat alles samenhangt’. Ze aanzien mondiale vorming enger dan de definitie, terwijl docenten deze ‘niet ruim genoeg’ vinden. Twee studenten vrezen dat de vermelding ‘Noord-Zuid’ beperkt tot denken in arm-rijktermen en oost-westverhoudingen overslaat.

5.2. *Mondiale vorming in het onderwijs*

5.2.1. **Onderwijstaak?**

De meerderheid van de respondenten vindt mondiale vorming een taak van het onderwijs. Eén docent twijfelt hieraan, gezien de ‘ideologische gekleurdeheid’ van mondiale vorming (cfr. supra). Eén student vindt mondiale vorming ‘geen taak op zich, maar wel om rekening mee te houden’.

Alle **docenten** geven aan dat het wereldbewust voorbereiden van kinderen op het competent functioneren in een steeds meer mondiale en interculturele wereld anno 2005 een must is. Eén docent vult aan dat de overheid in de vakoverschrijdende eindtermen duidelijk maakt dit van het onderwijs te verwachten.

Studenten vinden mondiale vorming een taak voor het onderwijs ‘omdat alle kinderen hier dezelfde tijd en kans hebben om dit, in omgang met elkaar, te leren’, en geven aan dat ze noch van ouders, noch van media verwachten dat zij hier op een positieve manier mee bezig zijn.

5.2.2. **Concrete invulling**

Alle bevroegde **docenten** zien mondiale vorming ‘geïntegreerd in elk vak’, ‘vakoverschrijdend’ en ‘door iedereen’ gebeuren.

Twee van de acht LLO-**studenten** en vijf van de zeven LSO-studenten geven mondiale vorming een plaats in elk vak. Eén student meent dat mondiale vorming vooral moet zitten in attitudes van leerlingen ten opzichte van medeleerlingen en leerkrachten.

Inleefateliers worden door docenten zowel leerrijk als ‘te exemplarisch’ en ‘te weinig diepgaand’ genoemd. Heel wat respondenten stellen projecten rond mondiale thema’s en ‘actualiteitskringen’ voor. Wereldoriëntatie (WO), knutsel- en drama-activiteiten, sociale vaardigheden (LO); Geschiedenis, Aardrijkskunde, levensbeschouwelijke vakken, cultuurwetenschappen (SO) en in mindere mate taalvakken en Biologie, lenen zich hier het ‘beste’ of het ‘gemakkelijkste’ toe. Eén lector Geschiedenis ziet heil in een vak mondiale vorming, een andere vaklector vindt dat de intrinsieke inbedding van mondiale vorming niet strookt met een apart vak. Geen enkele student vermeldt de optie voor een apart vak. Drie LSO-studenten zouden expliciet uitgaan van de vakoverschrijdende eindtermen. Ook in uitwisselingsprojecten, ‘vrij schrijven’, contacten met andere (Freinet)scholen en de klassenraad zien enkele respondenten kansen om rond mondiale vorming te werken. De meerderheid van de respondenten plaatst mondiale vorming vanaf kleuterniveau, hoewel hier bij de LSO-studenten net iets minder gedragenheid voor is. Op enkele respondenten na ziet men mondiale vorming zowel binnen als buiten de schoolmuren, met elke leerkracht als ‘eerste aanbieder’. Eén docent denkt ook aan specifieke leerkrachten maatschappijvorming. Alle respondenten zouden beroep doen op externen als ‘extra’: nadat de basis in de school is gelegd, kiest de leerkracht voor bepaalde organisaties. Aangehaalde redenen voor deze samenwerking zijn: motivatie bij leerlingen is groter, externen kunnen meer middelen, ‘echte’ getuigenissen en inhoudelijke expertise inbrengen,

leerkrachten ondersteunen en vormen. Enkele studenten halen het belang van de leerlingen zelf en de ouders als ‘partner in mondiale vorming’ aan.

5.3. *Mondiale vorming in de lerarenopleiding*

5.3.1. **Wenselijkheid**

Alle respondenten achten mondiale vorming wenselijk in de lerarenopleiding, maar hun beweegredenen variëren.

Bij de **docenten**, maken één taallector en één pedagoog maken onderscheid tussen het persoonlijke ontwikkelingsniveau enerzijds (beiden achten het voor iedere student noodzakelijk om competent te leren functioneren in de maatschappij) en het ‘omvormen tot leraar’ anderzijds. Wat dit laatste betreft, moet mondiale vorming volgens de taallector enkel aan bod komen in WO (LLO-opleiding) of binnen Aardrijkskunde, Geschiedenis en Biologie (LSO-opleiding). Volgens de pedagoog moeten alle leraren gevoelig zijn voor mondiale thema’s in het onderwijs en hier zowel inhoudelijke als didactische expertise rond verwerven. De lector Niet-Confessionele Zedenleer (NCZ) vindt ook dat ‘je alle leerkrachten moet opleiden om mondiale vorming op een goede manier in hun cursus te integreren.’ Een andere pedagoog zet dit kracht bij: elke leraar is ‘een leraar in de wereld’. Leraar-zijn is niet enkel een beroep, maar ook een identiteit. De LSO-coördinator vindt het vanuit de vakoverschrijdende eindtermen wenselijk om aandacht te hebben voor mondiale vorming. Haar collega-coördinator LLO vindt het voorkomen van de naam ‘mondiale vorming’ in de lerarenopleiding ‘niet zo belangrijk’, maar wel het ‘verwerven van inzichten en kapstokken waardoor ze kunnen werken rond mondiale vorming’. Eén lector Geschiedenis beaamt dit en vindt het ‘zelf ondergaan’ van mondiale ervaring na het leerplichtonderwijs niet meer wenselijk, maar wel ‘het mee uitwerken van projecten’; de andere vindt het essentieel omdat leerkrachten zullen geconfronteerd worden met ‘diverse klassen’, ‘culturele botsingen’ en ‘kinderen met vertekende wereldbeelden en kritische vragen’.

Alle LLO-**studenten** beredeneren de wenselijkheid van mondiale vorming in de lerarenopleiding als volgt: als ‘men’ verwacht dat kinderen binnen de onderwijspraktijk mondiaal gevormd worden, dan moeten leerkrachten dit in hun opleiding leren. Ook bij LSO-studenten komt deze redenering terug, hoewel ze het ‘zelf hebben van een brede kijk’ benadrukken. De diversiteit binnen Brusselse scholen, vermijden om ‘wereldvreemde leerkrachten’ te laten afstuderen, ‘elkaar en de studentengroep leren kennen via mondiale vorming’ en ‘brengen van vernieuwing als jonge leerkracht’ worden als bijkomende redenen aangehaald. In tegenstelling tot de docenten, motiveren weinig tot geen studenten het belang van mondiale vorming in de lerarenopleiding in termen van persoonlijke verrijking, maar enkel in termen van het inspelen op de praktijk ‘die hier blijkbaar om vraagt’.

5.3.2. Ideale invulling

Drie **docenten** zien de ideale invulling van mondiale vorming in de lerarenopleiding in een leertraject volgens de GST: in groepjes werken rond een reëel actueel (mondiaal) probleem. Twee docenten zien mondiale vorming als ‘evident’ in de opleiding als men ‘onderwijs aanbiedt waarin de maatschappelijke realiteit integraal verwerkt zit’, één zou een onderzoeksproject in multiculturele scholen combineren met buitenlandse stageconcepten, twee vinden dat ze ‘op goede weg zijn’, maar willen diepgaandere en bredere mondiale vorming.

De meeste LLO- en LSO-**studenten** zien mondiale vorming in praktijkgerichte projecten, binnen de GST, Opvoedkunde of WO. De basis van het concept mondiale vorming komt eerst aan bod, daarna kiest men een thema om uit te werken. Twee LSO-studenten zien dit geïntegreerd in de lessen. Twee LLO-studenten zien mondiale vorming eventueel als ‘een deel van een vak’. Eén LLO-student denkt dat het niet werkt om mondiale vorming ‘binnen de lessen te laten doorstromen’. Eén LSO-student vindt dat mondiale vorming niet mag overheersen op de gekozen vakken.

Alle respondenten willen met hun aanbod aansluiten bij de behoeften van - en samenwerken met scholen, maar zich hier niet toe beperken. Enkele studenten voorspellen organisatorische problemen en stellen de gedragenheid bij de scholen in vraag. Het merendeel van de respondenten vindt het maken van concreet instructiemateriaal geen must. De docenten willen de attitude meegeven om zelf aan de hand van bronnen en voorbeelden materiaal te maken. Contact met buitenlandse studenten is volgens alle respondenten welkom, in binnen- én buitenland. Enkele studenten twijfelen wel aan de noodzakelijkheid en/of de haalbaarheid. Alle respondenten zouden beroep doen op externe organisaties en tevens de mondiale kennis van studenten binnen hun aanbod uitbreiden, zij het niet altijd expliciet, en met de nadruk op inzichten en attitudes.

5.3.3. Haalbaarheid

Geen enkele respondent vindt de implementatie van mondiale vorming in de lerarenopleiding onhaalbaar. Enkele respondenten vinden dat de noodzaak aan mondiale vorming (cfr. supra) de haalbaarheid ervan afdwingt. Toch verbinden zowat alle respondenten meteen voorwaarden aan de realiseerbaarheid.

Praktisch-organisatorische haalbaarheid

Bij de **docenten** koppelen twee pedagogen, één vaklektor Geschiedenis en de vaklektor NCZ de haalbaarheid van mondiale vorming in de lerarenopleiding rechtstreeks aan hun ideale visie van ‘een lerarenopleiding die zichzelf ent op wat er in de samenleving gebeurt’. In een mondiale lerarenopleiding ‘organiseren alle docenten het mondiale denken in hun cursus’ en is ‘het cursorische lesgeven verdwenen’. Zowel het vrijmaken van financiële middelen, ruimte in het curriculum als

taakbelasting van docenten zien zij in functie van een globale hervorming naar een mondiale competentiegerichte opleiding. Eén docent meent dat elke docent op termijn een deeltje taakbelasting zou moeten hebben om het mondiale aspect concreet in zijn cursus in te brengen. De andere helft van de docenten gaan uit van de huidige structuren en mogelijkheden en vinden hier geen tijd voor mondiale vorming als ‘iets extra’. Eén pedagoog hoopt met het nieuwe decreet, waar LSO-studenten twee in plaats van drie vakken kiezen, meer ruimte te vinden voor vakoverschrijdend en pedagogisch werk. Eén docent Geschiedenis vindt dat het curriculum moet herbekeken worden in functie van mondiale vorming. Eén pedagoog vindt dat mondiale vorming reeds ‘ergens overal’ inzit en tot uiting komt in attitudes die men in verschillende vakken bewerkstelligt. In zekere zin sluit dit aan bij hoe de eerste helft docenten idealiter mondiale vorming in de opleiding zien (zie boven). Deze docenten staan, net als hun collega’s, achter één of meerdere coördinatoren die zich verdiepen in mondiale vorming en collega’s bijscholen. Eén van deze vier docenten vindt het wenselijk dat er financiële middelen zijn om zelf bijscholing te volgen, twee anderen menen dat extra geld voor mondiale vorming nodig is omdat tijd en mensen, en zeker externen, duur zijn. Een vierde docent vindt dit niet nodig.

De meeste **studenten** vinden het noodzakelijk om ‘andere zaken’ uit het curriculum te schrappen om mondiale vorming te kunnen realiseren. Weinig studenten vinden dat er één docent moet worden vrijgesteld voor mondiale vorming (‘Want dan wordt mondiale vorming een apart vak.’), maar de meesten vinden wel dat één coördinator, enkele betrokken docenten óf alle docenten hiervoor taakbelasting moeten krijgen. Eén student motiveert dit vanuit de ervaring dat ‘docenten al zoveel moeten doen en anders geen tijd hebben om effectief te helpen en mondiale vorming dan verloren gaat’. De helft van beide studentengroepen vindt extra financiële middelen duidelijk een voorwaarde om rond mondiale vorming aan de slag te gaan. Drie studenten hebben hier weinig zicht op, de anderen vinden extra geld wenselijk maar niet noodzakelijk. Tot slot vermelden de LLO-studenten ook nog ‘contacten met andere scholen’, ‘samenwerking tussen leerkrachten’, ‘voldoende materialen en lokalen’ en ‘continuïteit’ als praktisch-organisatorische voorwaarden.

Didactische haalbaarheid

Een meerderheid van de **docenten** vindt ‘grote mondiale expertise bij het docententeam’ geen voorwaarde om rond mondiale vorming te werken. Eén meent wel dat docenten doelen moeten kunnen uitstippelen, maar dat ze beroep kunnen doen op externen en/of zichzelf kunnen bijscholen. Eén docent vindt vooral dat de expertise ontbreekt om een goed mondiaal project op te zetten en te evalueren, twee menen dat nascholing ‘misschien wel interessant’ zou zijn. Alle docenten vinden de gedragenheid voor mondiale vorming wel een must. Eén docent voegt toe dat de docenten niet per se het normatieve ‘actieve engagement’ dat mondiale vorming verwacht, moeten dragen, maar wel de ‘mondiale discussie’; een andere zegt dat er tijd nodig is om tegenstrijdigheden uit te klaren. De

docenten zijn het oneens of ‘overeenstemming over wat mondiale vorming inhoudt’ een voorwaarde is. Drie docenten geven de noodzaak van een consensus onder alle docenten aan. Eén van hen vindt dit onhaalbaar en zou de invulling aan enkele betrokken docenten overlaten. Vijf docenten menen dat het docententeam de visie achter mondiale vorming moet dragen, maar dat verschillende klemtonen naast elkaar kunnen bestaan. Vijf docenten vinden ‘een zekere basiskennis over de wereld, wereldsystemen en wereldproblematieken’ bij de studenten geen aanvangsvoorwaarde omdat dit discriminerend is: het concept ‘basiskennis’ is vaag en/of de vertekende wereldbeelden van studenten vormen net het vertrekpunt. Vier docenten stellen het als voorwaarde dat studenten bereid zijn om hun leerlingen later mondiaal te vormen. Eén docent vult aan dat het uitdragen van de ideologie rond mondiale vorming een eigen keuze moet blijven. De andere docenten vinden dit geen voorwaarde, omdat je door je praktijk als docent (‘teach as you preach’) enkel het goede voorbeeld kan geven en hopen dat studenten zo gemotiveerd worden. Twee van deze docenten vinden mondiale vorming zo essentieel dat de (eventuele) desinteresse van studenten geen argument contra vormt.

De meeste **studenten** vinden het wél een voorwaarde dat hun docenten over ‘veel mondiale expertise’ beschikken. Ze nuanceren echter dat het gaat om ‘een basis’, dat ze zich ‘kunnen bijscholen’, dat ‘niet per se het hele team’ expert moet zijn en dat ‘de expertise al aanwezig is, maar (nog) niet tot uiting komt’. Veel studenten halen de voorbeeldfunctie van docenten aan: ‘zij moeten erachter staan om ons te kunnen overtuigen’. De meeste studenten vinden een consensus bij de docenten over de inhoud van mondiale vorming noodzakelijk, vanuit de vrees dat studenten anders slachtoffer zijn van de verwarring. Anderen vinden dat er ‘enkel een overeenkomst in de rode draad’ moet zijn: ze menen dat volledige overeenstemming niet mogelijk is, of ze appreciëren dat ‘er veel meer grijzen zijn dan zwart-wit bij mondiale vorming’. De meeste studenten vinden ‘mondiale basiskennis’ geen startvoorwaarde, maar wel een must bij het afstuderen. Enkele studenten twijfelen: enerzijds vinden ze het belangrijk dat studenten dankzij de nodige voorkennis mondiale vorming in de opleiding kunnen kaderen, anderzijds moeten studenten ook de kans krijgen om zich bij te werken. De studenten vinden het in grote getale een voorwaarde dat er bij de studenten bereidheid is om hun leerlingen mondiaal te vormen. Studenten zijn veeleisender ten opzichte van zichzelf dan docenten omdat ‘het anders geen kans op slagen heeft’. De overige studenten sluiten zich aan bij de kracht van het ‘teach as you preach’ principe: het kan dat bepaalde inzichten/motiveringen pas in de loop van de opleiding komen door docenten bezig te zien.

5.4. Mondiale vorming op De Erasmushogeschool

5.4.1. Specifieke stam

Alle docenten zien het aspect ‘menselijke waarden en culturen’ op verschillende manieren terugkomen doorheen de lerarenopleidingen aan de Erasmushogeschool. Eén LSO-student beaamt dat aan dit aspect continu wordt gewerkt, een andere vindt dit terug in de lessen Opvoedkunde. De lector

Nederlands ziet geen enkel van Knieps elementen terugkomen in haar vak. De lector NCZ meent dat zijn vak mondiale vorming 'is': de vijf procesdoelen uit de leerplannen sluiten aan bij alle elementen van Kniep en bij de uitgangspunten van mondiale vorming ('humaniseren van de maatschappij'). De twee Zedenleerstudenten vinden ook dat alle elementen van Kniep aan bod komen, net als hun collega met het vak Islam. Beide Geschiedenisdocenten zien de vier elementengroepen grosso modo in hun vak terugkomen. Twee Geschiedenisstudenten beamen dit, drie anderen zien vooral bepaalde elementen terugkomen. Eén pedagoge geeft aan dat ook binnen themadagen en projecten in de LSO-opleiding 'wereldproblemen' en 'wereldsystemen' een plaats krijgen. Verder 'verwijzen' de docenten naar de leerplannen Islam, de GST en de vakken Economie en WO. De LLO-studenten verwijzen naar de vakken WO ('tijd', en in mindere mate 'ruimte') en Opvoedkunde, het project rond ICO en in mindere mate naar het vak onderwijsorganisatie en -beleid. Eén LLO-student vindt dat geen enkel aspect is aan bod gekomen. De Biologiestudenten vinden bepaalde aspecten terug in hun cursus. De bevroegde LSO-studenten maken nergens melding van 'mondiale vorming' in de volgende vakken uit hun vakkenpakket: Engels, Nederlands, Wiskunde, Frans, Aardrijkskunde.

5.4.2. Gemeenschappelijke stam

Vijf studenten vinden dat er in Module 5 rond 'Gelijke Onderwijskansen' geen enkele van Knieps elementen aan bod komt. De overige studenten en de docenten die vertrouwd zijn met deze Module leggen allen de link tussen het werken rond gelijke onderwijskansen en 'menselijke waarden en culturen'. Enkele respondenten vinden ook dat binnen deze Module andere aspecten aan bod kwamen, maar hier bestaat geen eensgezindheid over. In Module 6 vinden quasi alle respondenten 'mensenrechten' terug, meer bepaald kinderrechten. Twee studenten vinden dat alle aspecten hier een plaats kregen. Via het ontwerpen van educatief materiaal specifiek voor de leer-/leefsituatie van kinderen in een bepaald land, vinden verschillende studenten dat ze het 'economische', 'politieke' en in mindere mate 'technologische' en 'ecologische' systeem van die regio in kaart brachten. Een meerderheid zegt door de aard van de opdracht geconfronteerd te zijn met een aantal consequenties van 'wereldproblemen van allerlei aard'. Sommige studenten vinden tevens dat ze gewerkt hebben rond 'menselijke waarden en culturen' en 'contact en uitwisseling tussen culturen en maatschappijen'. De meeste respondenten verwijzen, ook in de rest van het interview, naar deze Module als 'de grootste klemtoon rond mondiale vorming'. Geen enkele respondent vindt dat er één van Knieps aspecten uitgesproken aan bod kwam in Module 7, of 'toch niet op wereldniveau'.

5.4.3. Mondiaal voorbereid?

Een meerderheid van de **studenten** uit beide opleidingen voelen zich niet of onvoldoende voorbereid om rond mondiale vorming in hun latere klas aan de slag te gaan. Dit (deels) onvoorbereide gevoel schrijven ze toe aan: het niet duidelijk aan bod komen van het begrip 'mondiale vorming', gebrek aan kennis over mondiale thema's en didactische input, gebrek aan structuur en samenhangendheid in het

aanbod ('een kader om op terug te vallen'), te weinig aanbod ('enkel in Module 6'), te weinig feedback op gemaakte taken en een gebrek aan concreet materiaal voor in de klas. Vier studenten nuanceren dit 'onvoorbereide gevoel' omdat ze vinden wel 'de juiste houding' te hebben en in staat zijn om zelfstandig informatie te verzamelen en contacten te leggen. Drie LLO-studenten vinden wél dat zij een goede basis meekregen ('de rest is motivatie'), via het project ICO, de GST en Psychologie. Twee LSO-studenten voelen zich voorbereid dankzij de vakken Geschiedenis en Zedenleer.

De meeste **docenten** hebben niet het gevoel dat 'hun' studenten klaar zijn om mondiale vorming over te brengen. Zij wijten deze tekortkoming aan: tijdgebrek, een te schoolse manier van lesgeven (weinig projecten, weinig vakoverschrijdend), te weinig ' bezig zijn' met mondiale thema's, te weinig coherentie in de mondiale visie van de opleiding, gebrek aan reflectie op inhoudelijke, maatschappelijke consequenties van de opleiding en een gebrek aan mondiale voorkennis en attitudes vanuit de middelbare school. Eén van deze docenten meent dat de studenten misschien de nodige inzichten ontbreken, maar dankzij de confrontatie met zichzelf en met anderen in de GST en stages wel openstaan om hieraan te werken. De twee opleidingscoördinatoren vinden wel dat de studenten zijn voorbereid. De LSO-studenten zouden aan de slag moeten kunnen via de vakoverschrijdende eindtermen en de LLO-studenten zouden 'mondiale handvaten' moeten hebben uit de lessen W.O., Opvoedkunde en de stages.

5.5. Mondiaal traject van de Wereldschool

5.5.1. Deelname

Drie **docenten** zien het zonder meer zitten om te participeren aan dit traject, omdat dit 'past in de opleiding', 'de doelen zinvol zijn', 'de uitwisseling met Marokko een sterk element is', 'het een (tijdelijke) inbreng van inhoudelijke experts is'. Drie docenten stellen bepaalde voorwaarden ('genoeg voorbereidingstijd', 'geen driejarig traject', 'niet onder de vlag 'mondiale vorming)'), twee zien het project onder deze vorm niet zitten: een studentenuitwisseling Marokko-Vlaanderen is te eng om mondiale vorming te zijn, discriminerend naar de deelnemende Marokkaanse studenten toe en niet aansluitend bij de realiteit van allochtone kinderen hier. Tevens vreest één van beiden voor te weinig samenspraak met docenten en inbedding in de opleiding.

Alle **studenten** zouden willen deelnemen aan het project. Ze vinden het 'een uitdaging en/of een meerwaarde', 'boeiend om een andere cultuur te leren kennen en/of actief in de schoenen van Marokkaanse leerkrachten te staan' en 'nuttig om te leren omgaan met allochtone leerlingen in de eigen klas'.

5.5.2. Zinvolheid van de doelen

Alle **docenten** vinden de doelstellingen zinvol, met volgende bedenkingen: de doelen zijn (veel) te weinig concreet; de activiteiten zullen de doelen niet dekken; de doelen zullen niet bereikt worden als

ze niet in een groter geheel worden geplaatst; het doel ‘actief engagement’ is te veel gevraagd (‘bewustwording is genoeg’).

Zowat alle **studenten** vinden de geformuleerde doelen zinvol, één vindt ‘actief wereldburgerschap’ een ‘te ver gegrepen’ uitdaging.

5.5.3. Mondiale meerwaarde

Zes **docenten** vinden dit traject ‘niet voldoende’ en ‘te eng’ om ‘mondiale vorming’ te zijn omdat er te veel nadruk ligt op Marokko. Twee docenten vinden net dat deze confrontatie voor ‘mondiaal gevormde studenten’ kan zorgen met inhoudelijke en didactische expertise rond bepaalde problematieken. Drie docenten menen dat studenten door deze ervaring ook met meer vertrouwen en expertise rond ICO zullen kunnen inspelen op de realiteit van allochtone kinderen. Een andere docent vraagt zich af of deze transfer wel zal gebeuren als er geen actievere werkvormen worden gehanteerd om dit te bevorderen.

Eén **student** vindt dit ‘nu maar een beetje Marokkaanse vorming’. Drie studenten sluiten zich hierbij aan. Voor de anderen valt dit project onder de noemer mondiale vorming omdat ‘men houdingen en vaardigheden verwerft’, ‘de visie over die cultuur gaat verruimen’, ‘op wereldvlak gaat kijken en vergelijken qua gewoontes, eten, dansen,...’, ‘met andere dingen bezig bent dan alleen je eigen wereldje’. De meeste studenten menen via dergelijk traject ICO-vaardigheden te verwerven. Volgens enkelen ligt de meerwaarde in het ‘actief, intens en expliciet met mondiale vorming bezig zijn’. Eén student denkt dat dit ook inzicht en respect voor het eigen onderwijssysteem meebrengt, één vindt dat er geen meerwaarde kan zijn ‘als je zelf al geen wereldburger bent’.

5.5.4. Voorgestelde aanpassingen

Enkele **docenten** stellen volgende aanpassingen voor: enkel in het tweede en/of derde jaar werken (minder grote investering); ofwel een ‘interne uitwisseling’ met de studenten Islam, ofwel met Waalse studenten in Brussel, ofwel niet toespitsen op één land omdat dit een stigmatiserend neveneffect heeft (‘Als we alles over Marokko kennen, zijn we mondiaal gevormd.’ en ‘Voor mondiale vorming moet je naar Marokko gaan.’); een bredere waaier aan activiteiten voorzien om het mondiale aspect te dekken; het belang voor allochtone studenten om onze seculiere maatschappij te leren kennen, benadrukken. Drie docenten vinden dat dergelijk project als een concrete casus moet worden ingebed in de opleiding, aangevuld met andere mondiale ervaringen.

Ook bij de **studenten** zou een meerderheid andere landen betrekken. Sommigen vinden dat vooral het ‘leraar zijn in een bepaalde cultuur’ moet aan bod komen, anderen willen (enkel) uitwisselen over mondiale thema’s. Twee studenten stellen uit praktische overwegingen een internetuitwisseling voor.

5.5.5. Wenselijkheid van de implementatie

Drie **docenten** vinden het wenselijk om het project onder deze vorm te implementeren. Eén stelt als voorwaarde dat mondiale vorming een evident gegeven wordt in de hele opleiding. Vijf docenten vinden dit niet wenselijk, omdat het project te veel tijd en ruimte inneemt, omdat men het project naast alternatieven moet leggen en/of omwille van de reeds geformuleerde bedenkingen.

Bijna alle **studenten** vinden het wenselijk dit project te implementeren. Vier studenten benadrukken dat er wel ruimte moet worden vrijgemaakt voor de implementatie. Eén student ziet het als voorwaarde dat alle studenten achter dit project staan. Eén student vindt dit 'beter dan niks, maar onder die vorm echt niet noodzakelijk'. Eén student vindt drie jaar te veel en zou dit project in één module willen zien.

5.5.6. Haalbaarheid van de implementatie

Vijf **docenten** menen dat het niet haalbaar is dergelijk project te implementeren: er staan (te) veel veranderingen op stapel met nieuwe decreten, dergelijk project kost (te) veel tijd en energie, het is niet haalbaar om hier op korte tijd plaats voor te maken, het project kan onder deze vorm geen integraal deel van de opleiding zijn. Eén docent meent dat dit moet haalbaar zijn gezien de visie van Erasmus, een andere docent ziet het haalbaar dit in Module 6 te integreren, en nog een andere ziet dit haalbaar van zodra dit gedragen wordt door alle docenten.

Eén **student** vindt dit project niet haalbaar wegens tijdsgebrek in de opleiding, alle anderen vinden dit haalbaar, maar onder verschillende voorwaarden: stellen van prioriteiten omdat de werklust anders te groot wordt, gedragenheid voor dit project bij alle studenten én docenten en voldoende geld of subsidies om de financiële last voor de studenten draagbaar te maken.

Discussie

Inleiding

In het eerste hoofdstuk formuleer ik op basis van de bekomen resultaten een antwoord op de eerder gestelde onderzoeksvragen naar wenselijkheid en haalbaarheid van mondiale vorming in de lerarenopleiding. Ik bespreek ook de uitkomsten aangaande mondiale vorming aan de Erasmushogeschool en het mondiaal traject van de Wereldschool. In het tweede hoofdstuk concludeer ik welke bijdrage de onderzoeksbevindingen leveren voor de steekproef en de doelpopulatie. In het derde hoofdstuk besluit ik vanuit een kritische reflectie met enkele aanzetten tot verder onderzoek.

1. Bespreking resultaten

Alle respondenten achten het wenselijk dat mondiale vorming deel uitmaakt van de lerarenopleiding. Bijna alle respondenten zien het tevens als taak van het onderwijs om aan mondiale vorming te doen. Ik meen echter te mogen concluderen dat de bevraagde docenten en studenten het niet eens zijn over de beweegredenen noch over de wenselijke invulling van mondiale vorming in de lerarenopleiding. Ik illustreer dit met drie belangrijke bevindingen uit de resultaten.

Ten eerste benadrukken docenten het belang van een leraar die zélf als mens bewust en betrokken in de wereld functioneert. De bevraagde studenten blijken echter eerder gefocust op het didactische aspect ('Hoe breng ik mondiale vorming aan?') en staan minder stil bij het 'zelf hebben van een brede kijk'¹⁷. Studenten vragen dat het begrip 'mondiale vorming' duidelijk aan bod komt, hebben nood aan 'een kader om op terug te vallen' en aan didactische input om effectief rond mondiale vorming aan de slag te gaan.

Docenten sluiten hiermee eerder aan bij hoe Merryfield (1991) het mondiale aspect in zes onderzochte Amerikaanse 'mondiale lerarenopleidingen' samenvat: de nadruk ligt op de mondiale bewustwording bij de studenten. Studenten drukken echter de nood uit om, wat Begler (1993) noemt, conceptuele keuzes te maken die verdergaan dan de algemene krijtlijnen (cfr. supra). Zij willen door docenten geholpen worden bij het maken adequate keuze voor de concrete aanpak van mondiale vorming in de klas.

Ten tweede stel ik grote verschillen vast in de manier waarop mondiale vorming volgens de respondenten idealiter vorm krijgt in de opleiding. Volgens sommige docenten heeft mondiale vorming enkel zin als elk vak, alsook de visie op de lerarenopleiding aan de Erasmushogeschool,

¹⁷ Studenten opleiding LSO benadrukken 'het hebben van een brede kijk' wel meer dan studenten opleiding LLO.

doordrongen wordt van een ‘mondiale geest’, zonder dit apart te behandelen. Andere docenten uit de steekproef staan eerder afgebakende projecten voor rond bepaalde thema’s, terwijl een derde groep docenten een combinatie van beiden voor ogen heeft. Studenten vragen dan weer dat er duidelijk, praktijkgericht en met de nodige ‘extra ruimte in het curriculum’ rond mondiale vorming wordt gewerkt.

De eerste groep docenten sluit duidelijk aan bij het pleidooi van Gilliom (1993) om, o.m. door het centraal stellen van mondiale vorming in de missie van het departement, alle docenten te overtuigen hun eigen lesgeven te herbekijken in functie van de mondiale realiteit. In tegenstelling hiermee, herken ik bij de studenten eerder de tendens die Aspeslagh (1985, zie Kellens, 1996) en Vandenbroucke (1994) opmerken, met name het apart willen behandelen van complexe mondiale probleemstellingen. Eén student beklemtoont zelfs dat ‘het niet werkt om mondiale vorming in de lessen te laten doorstromen’.

Ten derde heerst er onder de bevroegde docenten een verschillende visie over hoe ideologisch mondiale vorming mag zijn. Eén pedagoog komt meermaals terug op de niet (steeds) wenselijke normatieve ondertoon, die ook enkele studenten in onderzoek van Merryfield (1992) heeft afgeschrikt. Twee andere docenten benadrukken echter dat ‘actief handelen naar een betere wereld’ duidelijk uitmaakt van de opzet van mondiale vorming. Een vraag die onbeantwoord blijft, is of studenten zich bewustzijn van dit normatieve karakter, gezien geen enkele student hier dit aankaart.

Alle respondenten achten het haalbaar dat mondiale vorming aan bod komt in de lerarenopleiding. Ik merk wel verschillen in de voorwaarden die respondenten stellen opdat mondiale vorming realiseerbaar zou zijn in de lerarenopleiding.

Zo vindt de helft van de bevroegde docenten dat mondiale vorming haalbaar móet zijn omdat ze vertrekken vanuit een visie op een lerarenopleiding waar mondiale vorming een evidentie is. De overige docenten bekijken eerder hoe mondiale vorming in de huidige opleiding kan worden ingepast. Dit verschillend uitgangspunt heeft een aantal repercussies. Zo vinden alle docenten dat er ‘gedragenheid bij de docenten’ moet zijn voor mondiale vorming. De vraag is over welke mondiale visie er consensus moet bestaan (het ‘integrale perspectief’ of het ‘inpassen van mondiale vorming in de huidige structuur’). De docenten die een mondiaal geïnspireerde opleiding voorstaan, vinden het een voorwaarde dat men eensgezind werkt vanuit eenzelfde mondiaal perspectief. Andere docenten menen dat er verschillende mondiale klemtonen naast elkaar mogen bestaan. Het wordt duidelijk dat docenten de haalbaarheid van mondiale vorming anders inschatten afhankelijk van hun algemene visie op de lerarenopleiding.

Wat studenten betreft, stel ik vast dat zij zowel aan de organisatie van de opleiding, aan de docenten als aan zichzelf hoge voorwaarden stellen opdat mondiale vorming kan gerealiseerd worden. Waar docenten eerder vertrekken vanuit de idee ‘mondiale vorming is wenselijk, dus moeten we het realiseerbaar maken’, interpreteer ik de antwoorden van de studenten eerder in de zin van ‘als men een

aantal voorwaarden kan vervullen om mondiale vorming haalbaar te maken, is het wenselijk om dit een plaats te geven in de opleiding’.

Respondenten zien Knieps mondiale aspecten grotendeels op dezelfde manier aan bod komen in de lerarenopleiding(en) aan de Erasmushogeschool.

De docenten ‘zien’ over het algemeen wel meer mondiale vorming in de opleiding dan studenten. Toch blijkt er een zekere discrepantie te bestaan tussen docenten die vinden dat mondiale vorming ‘reeds overal een beetje aanwezig is’ (en hierdoor veronderstellen dat studenten in zekere zin voorbereid zijn), en docenten die dit als ideaal vooropstellen maar nog niet verwezenlijkt zien.

Hoewel weinig respondenten vanuit hun opleiding echt vertrouwd zijn met het begrip mondiale vorming, hebben velen hier toch een vrij volledig en correct beeld over. Tegelijkertijd interpreteren enkele studenten dit begrip ook volledig naast de kwestie. Heel wat studenten menen dat net de onduidelijke benoeming van het begrip meespeelt in het ‘zich niet voorbereid voelen om leerlingen mondiaal te vormen’. Ik constateer tegelijkertijd dat enkele docenten het niet zo belangrijk dat mondiale vorming als term aan bod komt.

LSO-studenten met vakken als Geschiedenis, NCZ, Islam en in mindere mate Biologie raken duidelijk meer mondiale aspecten aan dan hun collega-studenten. Treffend is dat net deze studenten dankzij deze vakken zich wél voorbereid voelen om hun leerlingen mondiaal te vormen. Dit terwijl hun medestudenten uit de steekproef de uitspraak van de Commissie Mondiale Vorming (2002) bevestigen dat studenten zich niet klaar voelen om rond mondiale vorming te werken.

De docenten staan over het algemeen kritischer ten opzichte van de implementatie van het mondiaal traject van De Wereldschool dan de studenten. Zij beklemtonen onder andere dat dit traject ingebed moet zijn in de rest van het curriculum. Dit doet denken aan het eilandjesgevoel zoals beschreven door Flamand (1996): de docenten willen niet intekenen op een project dat anekdotisch blijft, maar verwachten een blijvende binding tussen de Erasmushogeschool en de Wereldschool.

Ik constateer dat de combinatie van een multicultureel/mondiaal curriculum zoals voorgesteld door Baker (1999) binnen het concept van dit traject niet evident is. Weinig docenten zijn er van overtuigd dat studenten binnen dit project vaardigheden rond ICO zullen verwerven. Bovendien kunnen deze vaardigheden ‘evengoed’ in de eigen Brusselse schoolrealiteit worden aangeleerd. Om onder de noemer mondiale ‘mondiale vorming’ te vallen, willen respondenten een uitbreiding naar andere landen (niet enkele Marokko) en ‘bredere’ activiteiten zien.

Respondenten willen wél cross-culturele ervaringen aanbieden, maar dit project vinden ze niet haalbaar, vooral wegens extra werklast en tijdsgebrek.

2. Conclusies

Algemeen kan ik met de nodige omzichtigheid stellen dat de problematiek van de mondiale vorming in het Vlaamse onderwijs en mondiale vorming in de lerarenopleiding, ook uit dit onderzoek naar voren komen. Zo herken ik binnen de lerarenopleiding aan de Erasmushogeschool enkele pijnpunten rond mondiale vorming die ook voorkomen in het Vlaamse leerplichtonderwijs. Samengevat gaat het vooral om: het spanningsveld tussen een duidelijke, afgebakende aanpak enerzijds en een overkoepelende, integrale benadering anderzijds; de ‘missing link’ tussen externe initiatieven en het onderwijs en het zoeken naar concrete doelen en inhouden van dit veelomvattend concept. Daarnaast leid ik uit de resultaten af dat docenten en studenten én docenten onderling niet op één lijn zitten omtrent de manier waarop mondiale vorming zou moeten vorm krijgen in de lerarenopleiding. Ofwel overweegt hierin een uitgesproken algemene visie op de opleiding, ofwel primeren pragmatische/organisatorische aspecten. Deze conclusies hoeven echter geen belemmering te vormen om (verder) rond mondiale vorming te werken in de lerarenopleiding aan de Erasmushogeschool, zeker niet gezien alle respondenten het belang hiervan onderschrijven. Toch denk ik dat de discussie over de bestaansreden en de aanpak van mondiale vorming hier nog ten gronde moet gevoerd worden. Treffend is wel dat zowel docenten als studenten gewonnen zijn voor het concept waarbij één of meerdere docenten taakbelasting vrij krijgen om (gedeeltelijk) de coördinatie rond mondiale vorming op zich te nemen en collega’s te vormen. Dit biedt een denkbare denkpijpe. Ook de vakoverschrijdende eindtermen, het concept van de GST en structurele samenwerking met externe organisaties vormen mogelijke uitvalswegen.

De bijdrage van dit onderzoek ligt in de directe uitkomsten voor de Wereldschool, de situatieschets rond mondiale vorming aan de Erasmushogeschool Brussel en de exploratie van een voor Vlaanderen vrij onontgonnen onderzoeksgebied.

3. Kritische reflectie en aanbevelingen

Ik heb voornamelijk een beroep kunnen doen op **Amerikaanse onderzoeksliteratuur**. Zowel de interpretatieve vertaling van de term ‘global education’ als de specifieke Amerikaanse onderwijscontext en onderzoekscultuur beperken de waarde van de besproken onderzoeksconclusies voor de Vlaamse context. Daarom heb ik deze Amerikaanse bevindingen enkel als uitgangspunt gebruikt om de opvattingen van Vlaamse student-leerkrachten en lerarenopleiders omtrent mondiale vorming in vraag te stellen. Daarnaast heb ik het concept mondiale vorming binnen de specifieke Vlaamse onderwijssituatie beknopt maar duidelijk geschetst zodat de onderzoeksresultaten ook in deze context konden worden geïnterpreteerd. De vaststelling dat er Vlaams onderzoek ontbreekt rond mondiale vorming (in de lerarenopleiding) kan hopelijk aanzetten tot verder onderzoek.

Fraenkel & Wallen (2000) wijzen erop dat een **convenience sample** niet representatief is. Door mij te beperken tot één (kleinere) hogeschool heb ik wel een groot deel laatstejaarsstudenten in de betrokken opleidingen kunnen interviewen. Hierdoor schetsen de resultaten wél een vrij volledig beeld van de opvattingen over mondiale vorming die laatstejaarsstudenten opleiding LLO en LSO er in de Erasmushogeschool op nahouden. Anderzijds beperken de specificiteit van de steekproef en de kwalitatieve aard van het onderzoek de generaliseerbaarheid van de resultaten naar de doelpopulatie.

Wat **verder onderzoek** betreft, lijkt het mij enerzijds zinvol om de bevindingen uit dit onderzoek te toetsen aan een meer representatieve steekproef. Op basis van dit onderzoek kan eventueel een vragenlijst met gesloten antwoorden (Likert-schaal) worden afgenomen bij een grote groep respondenten van verschillende hogescholen.

Anderzijds denk ik dat dit onderzoek een aantal vragen oproept waar in Vlaamse context weinig tot geen onderzoek naar werd verricht. Met het oog op de persoonlijke groei van docenten en studenten tot ‘wereldburger’, is onderzoek naar de determinanten (levensgebeurtenissen, onderwijsloopbaan, bepaalde ervaringen, ...) die bijdragen tot het vormen van een brede wereldvisie wenselijk. Comparatief onderzoek naar good practices in mondiale vorming in (Europese) lerarenopleidingen kan de integratie van mondiale vorming in de Vlaamse lerarenopleidingen bevorderen. Ook het verschil in aanpak tussen enerzijds het ‘opleiden tot leraar in de wereld’ en anderzijds het ‘aanreiken van tools om met leerlingen te werken rond mondiale vorming’ dient verder onderzocht te worden. Verder kan ook de mondiale voorkennis van studenten bij aanvang in kaart gebracht worden om hier in de opleiding beter te kunnen op inspelen. Tot slot blijft ook de vraag hoe externen mondiale educatie-initiatieven beter kunnen laten aansluiten bij de realiteit van het onderwijs (in casu de lerarenopleiding).

Bibliografie

Schriftelijke Bronnen

Auwerkerken, T. (2002). *Kwalitatief onderzoek naar de implementatie van de vakoverschrijdende eindterm 'opvoeden tot burgerzin' in de eerste graad van het secundair onderwijs*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.

Baker, F. J. (1999). Multicultural versus global education: Why not two sides of the same coin? *Teacher Education. The Journal of Interdisciplinary Studies*, 12, 97-101. (Gevonden op 22 november 2004 op www.csupomona.edu/~jis/1999/baker.pdf)

Bauwelinckx, F. (Red.) (2001). *Kleur Bekennen*. Brussel: Internationaal huis.

Begler, E. (1993). Spinning wheels and straw: balancing content, process, and context in global Teacher Education Programs (Elektronisch artikel). *Theory into practice*, 32 (1), 14-20.

Bron, J.; Franken, P.; van Hoeij, J. en de Weme, B. (2003). *Scholen voor actief burgerschap. Uitgangspunten*. 's-Hertogenbosch: KPC groep. (Gevonden 15 op: [http://www.kpcgroep.nl/assets/Publication/394/Asset/3664/Publicatie%20downloaden%20\(pdf\).pdf](http://www.kpcgroep.nl/assets/Publication/394/Asset/3664/Publicatie%20downloaden%20(pdf).pdf))

Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian social studies*, 38 (3). (Gevonden op 15 oktober 2004 op: http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_38_3/ARburnouf_global_awareness_perspectives.htm)

Commissie Mondiale Vorming (2002). *Advies over mondiale vorming*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. (Gevonden op: www.vlor.be/bestanden/documenten/AR210502C.pdf)

Delors, J. (1996). *Onderwijs een noodzakelijke utopie. Inleiding bij Learning, the treasure within. Rapport aan Unesco van de Internationale Commissie over onderwijs in de eenentwintigste eeuw*. Parijs: Unesco Publishing.

Erwin, P. (2001). *Attitudes and persuasion. Psychology focus*. East Sussex: Psychology press.

Flamand, A. (1998). *Mundiale Vorming in het basisonderwijs: de rol van NGO's met een educatieve werking*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Universiteit Gent, Gent.

Fountain, S. (1996). *Opvoeden tot wereldburger. Handboek voor de leerkracht in de basisschool*. Mechelen: Bakermat/Belgisch comité voor Unicef/NCOS.

Fraenkel, J. & Wallen, E. (2003) *How to design and evaluate research in education*. San Fransisco: McGraw-Hill.

Gilliom, M. E. (1993). Mobilizing teacher educators to support global education in Preservice Programs (Elektronisch artikel). *Theory into practice* 32 (1), 40-47.

Haakenson, P.; Savukova, G. & Mason T. C. (1998). Teacher education reform and global education: United States and Russian Perspectives (Elektronisch artikel). *International Journal of international education*, 13(2), 29-47.

Kellens, N. (1996). *Beeldvorming bij kinderen over de derde wereld. Effect-onderzoek, toegepast op een zaïre-inleef-project voor kinderen uit de derde graad van het lager onderwijs*. Niet gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Universiteit Gent, Gent.

Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: clarifying definitional ambiguities. *The social studies*, 92(1), 10-15. (Gevonden op 22 november 2004 op <http://static.highbeam.com/t/thesocialstudies/january012001/ourglobalagerequiresglobaleducationclarifyingdefin/>)

Leenders, H. & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 24, 361-375.

Lewins, A. (2001) Computer assisted qualitative data analysis. In: Gilbert, N. (Red.) *Researching social life*. Londen, Thousand Oaks, New Dehli: Sage publications.

Merryfield, M. M. (1991). Preparing american secondary social studies teachers to teach with a global perspective: A Status Report (Elektronisch artikel). *Journal of teacher education*, 1 (42), 11-20.

Merryfield, M. M. (1992). Preparing social studies teachers for the twenty-first century: perspectives on program effectiveness from a study of six exemplary teacher education programs in global education (Elektronisch artikel). *Theory and Research in Social Education*, 20 (1), 17-46.

Merryfield, M. M. (1995a). Institutionalizing Cross-Cultural Experiences and International Expertise in Teacher Education: The Development and Potential of a Global Education PDS Network (Elektronisch artikel). *Journal of Teacher Education*, 46 (1), 19-27.

Merryfield, M. M. (1995b) *Teacher-education in global and international education* Eric digest. Publication date: July 1995. (Gevonden op 17 oktober 2004: www.ericdigests.org/1996-1/global.htm)

Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators (Elektronisch artikel). *Teaching and teacher education*, 16 (4), 429-443.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An Expanded sourcebook. Qualitative data analysis. Second edition*. New Delhi: SAGE publications.

Plovie, E. (2003). *De betekenis van een interculturele uitwisseling voor het leren van wereldburgerschap. Een onderzoek met biografisch perspectief*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.

Studio Globo (2002a). *Voorbij de kleuren. Intercultureel en mondiaal leren in het basisonderwijs*. Brussel: Studio Globo.

Studio Globo (2002b). *Studio Globo. Kinderwereldatelier en Alians gaan samen verder met een praktijkgericht aanbod voor mondiale en interculturele educatie*. Brussel: Studio Globo.

Torney-Purta, J. (2001). The Global Awareness Survey: Implications for Teacher Education (Elektronisch artikel). *Theory into practice*, 21 (3), 200-205.

Vandenbroucke, H. (1994). *Kinderen mondiaal vormen. Een ervaringsgerichte analyse van de inleefspelen in het Kinderwereldatelier*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.

Vandeputte, S. (2005). *Onderwijskundige stage: stageverslag. Stageplaats: Erasmushogeschool Brussel, Departement Lerarenopleiding, Gemeenschappelijke Stam*. Niet-gepubliceerd stageverslag.

Vandersmissen, A. (2003). *Het optimaliseren van de kansen tot intercultureel leren in de basisschool via ICO als onderwijsinnovatie en het professionaleren van de lerarenopleidingen: een exploratief onderzoek*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.

Vlaamse Onderwijsraad (1999). *Visie op onderwijs*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

Vlaamse regering (1998). *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de beroepsprofielen van de leraar*. Brussel: Vlaamse Regering. (Gevonden op 16 februari 2005 op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12408>)

Vlaamse regering (1997). Decreet op het basisonderwijs. Brussel: Vlaamse Regering. (Gevonden op 16 februari 2005 op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12254>)

Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers (Elektronisch artikel). *Teaching and teacher education*, 17, 505-517.

Wilson, A. H. (1993). Conversation Partners: Helping Students Gain a Global Perspective Through Cross-Cultural Experiences (Elektronisch artikel). *Theory into practice*, 32 (1), 21-27.

Zajda, J. (1998). Global education: designing a renewed agenda for teacher education (Elektronisch artikel). *Education and society*, 16 (1), 87-98.

Mondelinge bronnen

Proefinterviews met één laatstejaarsstudente opleiding leraar lager onderwijs, één laatstejaarsstudente opleiding leraar secundair onderwijs, optie algemene vakken, en één docente. Allen waren verbonden aan de Erasmushogeschool Brussel, Departement Lerarenopleiding.

December 2004.

Interviews met tien laatstejaarsstudenten opleiding leraar lager onderwijs, zeven laatstejaarsstudenten opleiding leraar secundair onderwijs, optie algemene vakken, en acht docenten. Allen waren verbonden aan de Erasmushogeschool Brussel, Departement Lerarenopleiding.

Maart 2005.

Websites

www.cocosnet.be

www.coprogram.be

www.dewereldschool.be

www.kleurbekennen.be

www.ond.vlaanderen.be

www.ond.vlaanderen.be/dvo

www.unicef.be

Software

QSR Nudist 5 (2000). Melbourne: QSR International Pty Ltd